

Lærerens kompetanse og implementeringen av læreplanen Kunnskapsløftet

Kirsti Stenersen Staxrud



Masteroppgave i Pedagogikk

Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2012

Lærerens kompetanse og implementeringen av læreplanen Kunnskapsløftet

- 1) I hvilken grad er lærerens kompetanse et satsningsområde i skolen og er det samsvar mellom det styringsdokumentene sier og lærerens situasjon?
- 2) Hvilken type kompetanse skal læreren ha og i hvilken kontekst skal denne kompetansen forstås?

© Forfatter Kirsti Stenersen Staxrud

År 2012

Tittel: Lærerens kompetanse og implementeringen av læreplanen Kunnskapsløftet

Forfatter: Kirsti Stenersen Staxrud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

<u>TITTEL:</u> LÆRERENS KOMPETANSE OG IMPLEMENTERINGEN AV LÆREPLANEN KUNNSKAPSLØFTET	
<u>AV:</u> Kirsti Stenersen STAXRUD	
<u>EKSAMEN:</u> Master i pedagogikk Studieretning: Kunnskap Utdanning og Læring	<u>SEMESTER:</u> Vår 2012
<u>STIKKORD:</u> Læreplan Kunnskap Undervisning Pedagogisk kompetanse	

Lærerens kompetanse knyttes i denne oppgaven til læreplanen Kunnskapsløftet og hvordan lærerrollen omtales i offentlige styringsdokumenter. Nærmere bestemt betyr det stortingsmeldinger og strategidokumenter i forbindelse med kompetanseutvikling for lærerne. Det er ingen tvil om at lærerens kompetanse fokuseres gjennom oppmerksomhet fra flere kanter. Mediene tar opp elevenes resultater fra nasjonale og internasjonale tester og setter dette i forbindelse med lærerens prestasjoner og ferdigheter. Dette forfølges i oppgaven og spørsmål rundt lærerens kompetanse utdypes. Premisser i læreplan og stortingsmeldinger settes i sammenheng med gjennomføringen av utdanningspolitiske planer og løfter. Det er ikke alltid samsvar mellom politiske planer og virkeligheten. I dette perspektivet gjennomgås utdanningspolitiske dokument, strategidokument for videreutdanning for lærere og en spørreskjemaundersøkelse blant fylkeskommunale skoleeiere. "Lærerens kompetanse", som begrep, blir ofte stående uten en nærmere redegjørelse. I de offentlige styringsdokumentene er beskrivelsen av begrepet begrenset og det legges vekt på forskjellige områder fra dokument til dokument. Dette omtales i oppgaven og en utdyping av lærerens kompetanse knyttes til teorier av Linda Darling-Hammond.

Oppgavens problemstillinger er disse to:

- 1) I hvilken grad er lærerens kompetanse et satsningsområde i skolen og er det samsvar mellom det styringsdokumentene sier og lærerens situasjon?
- 2) Hvilken type kompetanse skal læreren ha og i hvilken kontekst skal denne kompetansen forstås?

Lærerens refleksjon over egen praksis forutsetter kunnskap om elevens læring og utvikling, læreplan og undervisning. I oppgaven er det et spesielt fokus på læreplanen og hvordan innholdet i den kan være lite tilgjengelig for læreren. Læreplanen Kunnskapsløftet inneholder flere kunnskapssyn, språket har spesielle egenskaper og planen er satt sammen over tid.

Et sentralt tema i oppgaven er lærernes mulighet for kompetanseutvikling. Dette belyses grundig gjennom stortingsmeldinger og strategidokumentene for "Kompetanse for utvikling". Problemstillingen aktualiseres også gjennom resultater fra to forskningsrapporter fra NIFU, som belyser hvordan skolens læringsmiljø og foreldres utdanningsnivå påvirker elevenes resultater.

For at lærere skal ha et metaperspektiv på egen yrkespraksis og utvikling er det nødvendig at

de kjenner til de offentlige utdanningspolitiske premissene som ligger i læreplanen og styringsdokumentene. Det er også nødvendig å ha en begrepsfesting av hva lærerens kompetanse omfatter og at det er sammenheng mellom disse. Dette forsøkes belyst i oppgaven.

Oppgaven er delt i to deler. Første del baserer seg på litteraturstudie med ulike kilder. Det redegjøres for lærerens kompetanse i relasjon til læreplanen Kunnskapsløftet og litteratur knyttes til dette. De nasjonale utdanningspolitiske standpunktene og løftene omtales, likeledes regjeringens strategi for videreutdanning for lærerne. Linda Darling-Hammond er sentral i redegjørelsen for å begrepsfeste en kunnskapsbase for lærerens kompetanse.

Andre del handler om resultater fra en spørreskjemaundersøkelse foretatt blant fylkeskommunale skoleeiere for videregående skole. Undersøkelsen er foretatt i forbindelse med “Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger” i 2008. Spørsmålene fra undersøkelsen belyser skoleeieres prioritering og satsning på lærernes kompetanseutvikling i forbindelse med implementeringen av Læreplanen Kunnskapsløftet. Nitten fylkeskommuner har fått spørsmål om i hvilken grad de tilbyr etterutdanning for pedagogisk personale, innenfor følgende 7 områder: 1) differensiering, 2) tilpasset opplæring, 3) utarbeiding av kompetansebaserte vurderingskriterier, 4) motivasjon/motivasjon for læring, 5) læreplananalyse, 6) fagdidaktikk i ulike fag og 7) metoder/ arbeidsmåter i ulike fag. Resultatene av undersøkelsene viser hvor stor prosentdel av skoleeierne som har gitt et reelt kurstilbud, fem timer eller mer; i 1) differensiering 58%, 2) i tilpasset opplæring 75%, 3) utarbeidelse av kompetansebaserte vurderingskriterier 74%, 4) motivasjon 32%, 5) læreplananalyse 84%, 6) fagdidaktikk 95%, 7) metoder i ulike fag 74%.

De nasjonale myndighetene ønsker å gi lærerne reelle muligheter for kompetanseutvikling. Det bekreftes ved gjennomgang av stortingsmeldinger knyttet til Kunnskapsløftet som reform og læreplan og i strategidokumenter for kompetanseutvikling for lærerne. Mange lærere ønsker også selv å heve sin kompetanse. Skoleeierne er pålagt ansvar for gjennomføringen av dette. Oppgaven diskuterer hvordan lærerens kompetanse kommer til uttrykk i undervisningen. Det er i relasjonene til elevene, der valg og planer gjennomføres, at undervisning skjer. Læreren må også forholde seg til lov og forskrift, styringsdokumenter og læreplan, slik at opplæringen i skolen er i samsvar med de nasjonale intensjonene.

Forord

Å lære er det mest spennende et menneske gjør. Det mest utfordrende er å undervise.

Disse utsagnene fra Linda Darling-Hammond uttrykker syn på læring og undervisning som jeg kjenner meg igjen i. Etter noen år som lærer har det vært fantastisk å få bruke tiden til bare å lære. Det er jeg takknemlig for. Det gir mening og energi til å undervise.

Det er flere som skal ha takk.

Først vil jeg takke min veileder Professor Kamil Øzerk.

Takk til mannen min, min beste venn Frode.

Takk til barna mine, Helge, Kristin, Johan og Kristofer.

Takk til deres og mine kjære, Sofie, Hans, Marthe, Vilde og Liv Marit.

Nesbru, mai 2012

Kirsti Stenersen Staxrud

Innholdsfortegnelse

Del I

1. INNLEDNING	s.4
1.1 Problemstilling	s.5
1.2 Metodiske refleksjoner	s.6
1.2.1 Kilder	s.6
1.2.2 Primære kilder	s.7
1.2.3 Sekundære kilder	s.7
1.2.4 Beskrivende kilder	s.8
1.2.5 Normative kilder	s.8
1.3 Læreplan	s.8
1.4.1. Implementering	s.9
1.4.2. Kompetanse	s.10
1.4.3. Kunnskap	s.11
1.4.4. Etterutdanning og videreutdanning	s.13
1.4 Avgrensning av oppgaven	s.13
1.5 Gangen i oppgaven	s.14
 2. LÆRERENS KOMPETANSE OG KUNNSKAPSLØFTET	s.15
2.1. Innledning	s.15
2.2. Kunnskapsløftets historie	s.15
2.3. Hvorfor Kunnskapsløftet	s.17
2.4. Kunnskapssyn i Kunnskapsløftet	s.18
2.5. Implementeringen av læreplan og læreplanspråk	s.20
2.6 Lærens kompetanse og læreplanen Kunnskapsløftet	s.22

2.7.Kompetanse for utvikling-Strategi for kompetanseutvikling	s.25
2.7.1. St.mld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring	s.26
2.7.2. St.mld.nr.16 (2006-2007)....og ingen sto igjen	s.26
2.7.3. St.mld.nr.31 (2007-2008) Kvalitet i skolen	s.27
2.7.4. St.mld.nr.11 (2008-2009) Læreren - rollen og utdanningen	s.28
2.7.5. Kompetanse for kvalitet- Strategi for videreutdanning	s.28
2.8. Forskningsrapporter	s.31
2.8.1. NIFU Rapport 34/2011	s.31
2.8.2. NIFU Rapport 35/2011	s.32
 3. LÆRERENS KOMPETANSE FOR UNDERVISNING	s.33
3.1 Innledning	s.33
3.2. Elevenes læring og undervisningen	s.34
3.3. Skolen og elevens læring	s.37
3.4. Lærerens utdanning	s.38
3.5. Prinsipper for undervisning	s.42
 DEL II	
 4. METODISKE REFLEKSJONER	s.46
4.1.Utvalget	s.46
4.2. Reliabilitet	s.47
4.3. Validitet	s.47
4.4. Representativitet og generaliserbarhet	s.48
4.5. Spørreskjemaet	s.49

5. PRESENTASJON AV RESULTATER	s.50
5.1. Innledning	s.50
5.2. Skoleeierens kurstilbud om differensiering for pedagogisk personale	s.51
5.3. Skoleeierens kurstilbud om tilpasset opplæring for pedagogisk personale	s.54
5.4. Skoleeiers kurstilbud om utarbeiding av kompetansebaserte vurderingskriterier for pedagogisk personale	s.55
5.5. Skoleeiers tilbud om motivasjon/motivasjon for læring for pedagogisk pers.	s.57
5.6. Omfanget av etterutdanning i læreplananalyse	s.59
5.7. Omfanget av etterutdanning i fagdidaktikk i ulike fag	s.60
5.8. Omfanget av etterutdanning i metoder i ulike fag/ arbeidsmåter i ulike fag	s.61
5.9. Oppsummering	s.63
6. DRØFTING, SAMMENFATNING OG KONKLUSJON	s.64
6.1. I hvilken grad er lærerens kompetanse et satsningsområde i skolen og er det samsvar mellom det styringsdokumentene sier og lærerens situasjon?	s.64
6.2. Hvilken type kompetanse skal læreren ha og i hvilken kontekst skal denne kompetansen forstås?	s.69
6.3. Sammenfatning	s.73
6.4. Konklusjon	s.74
Litteraturliste	s.79
FIGURER OG TABELLER	
Figur 1	s.43
Figur 2	s.53
Figur 3	s.54-55
Figur 4	s.57
Figur 5	s.58
Figur 6	s.59

Figur 7	s.61
Figur 8	s.62
Tabell 1	s.23
Tabell 2	s.66

Del I

1 INNLEDNING

Denne oppgaven tar for seg hvordan lærernes kompetanse plasseres i læreplanen Kunnskapsløftet og offentlige styringsdokumenter knyttet til læreplanen. Et utvalg spørsmål fra en spørreundersøkelse om skoleeierne oppfatninger av Kunnskapsløftet utført i forbindelse med forskningsprosjektet ARK ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, utgjør et statistisk materiale som oppgaven bygger på. Det er hentet inn informasjon og opplysninger fra offentlige styringsdokumenter, forskningsrapporter og litteratur i tilknytning til emnet. Motivasjonen for oppgaven ligger i undring og spørsmål om i hvilken grad lærerens kompetanse faktisk er et satsningsområde i skolen og om det er samsvar mellom de politiske styringsdokumentene og lærerens situasjon. Et viktig poeng er også hvilken type kompetanse læreren skal ha.

”Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. Denne meldingen varsler en omfattende satsning på kompetansutvikling i skolen. Skolen skal utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen” (St.mld. nr.30 (2003-2004) Kultur for læring).

Sitatet er hentet fra forordet til stortingsmeldingen som kom før den nye læreplanen Kunnskapsløftet i 2006. Det fremgår tydelig at lærerens kompetanse er sentral og at det skal satses på læreren som fagperson i utviklingen av skolen. Dette synet på læreren som ressurs og sentral for skolens utvikling går igjen i læreplanen Kunnskapsløftet og i senere stortingsmeldinger. I følge St.mld.nr.30 (2003-2004) skal det i 2004 fordeles 100 millioner kroner til fylker og kommuner til etter- og videreutdanning for lærere i sentrale fag. Det henvises til kvalitetsutvalget som fremhever behovet for å satse på videreutdanning og etterutdanning for lærere, fordi kompetanseheving er nødvendig for å gjennomføre ønskede endringer i undervisningen i skolen. I videregående skole er det i følge meldingen behov for etterutdanning av lærere med tanke på ny endret skolestruktur (St.mld.nr.30 (2003-2004):97, 98, 99).

Den kompetente læreren kan tenkes som en selvfølgelighet i skolen, men ved flere anledninger er lærerens faglige posisjon trukket i tvil. Ikke tilfredsstillende elevresultater etter internasjonale elevtester som PISA og TIMMS (Dale 2010:58), har de senere årene medført fokus på lærernes kompetanse og prestasjoner. Det samme har resultater på nasjonale prøver. Utdanning av nye lærere og ulike lærerutdanninger blir gransket og fornyet (St.mld.11 (2008-2009) Læreren, rollen og utdanningen). Det pekes på som viktig i stortingsmeldingene som er utarbeidet etter Kunnskapsløftet, at lærere som arbeider i skolen tilegner seg nødvendig kompetanse som de selv og skolen har behov for. Det er nettopp den lærerkompetansen oppgaven fokuserer på.

1.1 Problemstilling

Oppgavens problemstilling er knyttet til lærerens kompetanse som fagperson og denne i relasjon til implementering av læreplanen Kunnskapsløftet. Flere spørsmål kommer frem i denne forbindelse, men det er disse to som danner problemstillingen i oppgaven:

- 1) I hvilken grad er lærerens kompetanse et satsningsområde i skolen og er det samsvar mellom det styringsdokumentene sier og lærerens situasjon?
- 2) Hvilken type kompetanse skal læreren ha og i hvilken kontekst skal denne kompetansen forstås?

De politiske premissene for lærerens posisjon og utøvelse trekkes inn gjennom læreplan, stortingsmeldinger og ”Kompetanse for Kvalitet” strategi for etter- og videreutdanning. Det statistiske materialet som oppgaven bygger på gjelder lærere i videregående skole, men lærerens kompetanse kan også sees generelt for lærerprofesjonen. Oppgavens tittel er ”Lærerens kompetanse og implementeringen av Læreplanen Kunnskapsløftet 2006”. I dette ligger at det fokuseres både på kompetanse og på implementeringen av læreplanen.

1.2 Metodiske refleksjoner

De første fem kapitlene i oppgaven baserer seg på litteraturstudie med ulike kilder. Flere teksttyper og forfattere er representert gjennom læreplan, politiske dokumenter og faglitteratur. I oppgaven er læreplanen Kunnskapsløftet sentral for redegjørelsene. Det samme er stortingsmeldingene knyttet til skole og læreplan i perioden 2003 til 2011.

Strategidokumentene for videreutdanning for lærere og NIFU rapportene 34 og 35 i 2011, er tatt med for å belyse oppgavens tema. Faglige tekster fra flere forfattere er brukt som kilder i arbeidet. Linda Darling-Hammonds arbeider er i særklasse og hennes litteratur og arbeid er utgangspunkt for kapittel 4. Andre forfattere er Erling Lars Dahle, Kamil Øzerk og Britt Ulstrup Engelsen. Disse ulike kildene har nær tilknytning til temaet i oppgaven og belyser det på forskjellige måter.

Læreplanen Kunnskapsløftet er et offentlig styringsdokument. Stortingsmeldingene er offentlige, utdanningspolitiske styringsdokumenter, det samme er strategidokumentene for videreutdanning. NIFU rapportene er vitenskapelige forskningsrapporter og tar for seg virkningen av den offentlige styringen, innenfor definerte områder. Fra den anvendte faglitteraturen er teori og forskningsresultater hentet og presentert. Det må også nevnes at i del to i oppgaven, i det avsluttende kapittelet, refereres standpunkter i skolesaker fra de politiske partienes programmer. Tekstene representerer ulike sjangere og de klassifiseres ulikt som kilder, slik det redegjøres for her.

1.2.1 Kilder

Kilder som velges for et arbeid har stor innflytelse og skal granskes kritisk. Informasjonen skal være pålitelig. Kildene må ha troverdighet, det vil si, være til å stole på. I dette ligger at det er nødvendig å se på forholdene rundt kildene, om opphavspersonen er til å stole på og om informasjonen har nærhet i tid og til sted (Tveit i Kleven 2002:203-204). Når det gjelder kildene i denne oppgaven er deres opphav forskjellig. I offentlige og politiske styringsdokumenter er tekster utarbeidet gjennom Stortinget, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. I forskningsrapportene som er referert, redegjør opphavspersonene for disse angående validitet og reliabilitet. Når det gjelder faglitteratur, er teorier og tekster av professorene Linda Darling-Hammond, Erling Lars Dale, Kamil Øzerk og Britt Ulstrup

Engelsen, som alle er anerkjent for sitt arbeid, anvendt. Litteratur av Linda Darling-Hammond får en stor plass, men annen litteratur og flere kilder er som nevnt representert.

1.2.2 Primære kilder

En primærkilde refererer til eksisterende kilder, en kilde det er mulig å gå tilbake til. Den er det nærmeste en kommer en sak ved hjelp av tilgjengelig kildemateriale. For å bedre reliabiliteten er det ønskelig med flere uavhengige kilder, eller primærkilder. Det er i de sentrale delene av et arbeid at en først og fremst bør anvende primærkilder (Tveit i Kleven 2002:205). I oppgaven er litteratur av Linda Darling-Hammond, der hun omtaler egne teorier, eksempel på primærkilde. I boken "The Right to Learn", gjør hun rede for sine tanker og teorier om skoleutvikling og læring. Et annet eksempel er modellen som viser rammeverk for hvordan undervisning kan forstås som profesjon og i demokratiet. Modellen er presentert i "Preparing Teachers for a changing world" 2005, s.11, og i "Powerful Teacher Education" 2006, s.84, med referanse til Darling-Hammond og Bransford. Denne modellen har felles elementer med andre teorier, men er presentert som Darling-Hammond og Bransfords arbeid. Den er sentral i forståelsen og drøftingen av undervisning og læring i oppgaven.

1.2.3 Sekundære kilder

En sekundærkilde bygger på en eller flere primærkilder. De er som regel lettere tilgjengelig enn primærkildene. I perifere forhold i et arbeid eller forskning er sekundærkilder ofte anvendelige fordi de gjør det mulig å bygge på allerede utført forskning. Når Linda Darling-Hammond refererer til annen forskning enn sin egen, for eksempel til Ron Ferguson's analyser (Darling-Hammond 2006:21), er hennes tekst sekundærkilde (Tveit i Kleven 2002:205).

1.2.4 Beskrivende kilder

En beskrivende kilde forteller om det som var, er, eller kommer til å være. Prognoser og spådommer er eksempler på slike (Kjeldstadli 1999:172). I det deskriptive, eller beskrivende, kan det skilles mellom kunnskap ut fra nytteverdi og ut fra egenverdi, eller et pragmatisk og et idealistisk syn (Tveit i Kleven 2002:180). Beskrivende, eller faktiske utsagn, uttrykker faktiske forhold og de kan etterprøves (Tveit i Kleven 2002:197). Eksempler på beskrivende kilder er forskningsresultater i oppgavens Del I og den grafiske fremstillingen av svar i spørreskjemaundersøkelsen i diagrammene i Del II.

1.2.5 Normative kilder

En normativ kilde kan være vurderende og si noe om hva som bør være tilfelle. En lov er eksempel på normativ kilde. De kan også være programmatisk, slik som et partiprogram (Kjeldstadli 1999:172). Normative utsagn er krav, vurderinger, ønsker, programmer m.m. slik som i lovtekster og direktiver. En lovtekst er normativ kilde og ikke faktisk, eller beskrivende, fordi den kan brytes eller omgås og i det tilfellet ikke beskriver noe slik det egentlig er. Ønsker er ikke faktiske, derfor er partiprogrammer normative kilder (Tveit i Kleven 2002:197,198). Læreplanen Kunnskapsløftet, stortingsmeldinger og strategidokumenter er eksempler på normative kilder.

Del to av oppgaven handler om resultater fra en spørreskjemaundersøkelse og har en delvis annerledes problemstilling. Metodiske redegjørelser for den delen presenteres der.

1.3 Læreplanen

En del begreper anvendes gjennom oppgaven og det er nødvendig å gjøre rede for en forståelse av dem. Definisjonene er knyttet til bakgrunns litteraturen som benyttes. Den læreplanen som omtales i oppgaven er læreplanen Kunnskapsløftet i utdanningsreformen med samme navn. Begrepet utdanningsreformer brukes i følge Britt Ulstrup Engelsen om store systemendringer som blir gjennomført i hele utdanningssystemet. En læreplanreform, slik som LK06, er gjerne en del av en utdanningsreform (Dale 2009:64). Kunnskapsløftet som

utdanningsreform er i følge Erling Lars Dale forbundet med å forandre undervisning og læring i skolen i samsvar med kunnskapssamfunnet og med vektlegging av resultatvurdering av elevene (Dale 2010:21). I læreplanen understrekes det at: ”Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring danner fundamentet for opplæringen i skole og bedrift” (<http://www.udir.no/Lareplaner/>). Læreplanverket er forskrift med hjemmel i opplæringsloven og forpliktende for grunnopplæringen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:9).

Viktige kjennetegn på Kunnskapsløftet som læreplanreform er vektlegging av lokalt læreplanarbeid, læreplaner for fag med kompetansemål, integrering av grunnleggende ferdigheter i fagenes kompetanser, læringsstrategier, elevvurdering og differensiering med tilpasset opplæring (Undervseisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger:5). Et viktig prinsipp i Kunnskapsløftet er også at

”Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål”.
(<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>).

Gjennom disse henvisningene settes læreplanen i samfunnsperspektiv, men den sees også som plandokument og forskrift og som planleggingsverktøy for læreren. I oppgaven skrives læreplanen Kunnskapsløftet også som som LK06. En nærmere utredning av LK06 gjøres i kapittel 2. i oppgaven.

1.3.1 Implementering

Britt Ulstrup Engelsen omtaler læreplaner som virkemiddel i implementering av utdanningsreformer. Forskning på læreplaner i implementeringsperspektiv kan forenklet deles i to hovedtyper. Den belyser sider ved selve læreplanverket eller den retter oppmerksomheten mot møtet mellom lære- og fagplan og bruker, som oftest læreren. Hun understreker at det er viktig å skille mellom implementering og institusjonalisering. Implementering betegner de organisatoriske forandringene som er direkte konsekvenser av reformarbeidet. De mer fundamentale og langtvirkende resultatene av forandringsprosessene betegnes av begrepet

institusjonalisering. Ulstrup Engelsen henviser til Hanken og Johansen (2000) som sier at *”Læreplanimplementering er en dynamisk prosess som verken er automatisk eller forutsigbar. Forskning tyder på at det tar tid å implementere en læreplan, fra 3-5 år.....”* (Engelsen 2010:63).

Implementering av læreplan er et sentralt begrep i oppgaven og det er mot møtet mellom læreplan og lærer oppmerksomheten er rettet.

1.3.2 Kompetanse

I St.mld.nr.30 Kultur for læring (2003-2004) fremheves kunnskapssamfunnets betydning for utformingen av grunnopplæringen i skolen. I kunnskapssamfunnet ansees kompetanse som en viktig drivkraft for verdiskaping i samfunnet og som avgjørende for enkeltmenneskets selvrealisering. Menneskets kompetanse uttrykkes i stortingsmeldingen som en kombinasjon av kunnskaper og kreativitet (Dale 2010:24).

I ”Pedagogikkens Hvordan” beskriver Kamil Øzerk kompetansebegrepet med en formell og en reell side. Han sier at det i lovverk og andre offentlige dokumenter skilles mellom lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. Begge disse er formelle og knyttes til formell utdanning eller kompetanse. Den reelle pedagogiske kompetansen aktualiseres når læreren stilles overfor krav om endringer ut fra lover, bestemmelser, samfunnsutvikling, elevmasse og andre utfordringer. I denne forbindelse kan uttrykkene kompetanseheving eller utvikling av kompetanse brukes ved at det forventes at reell kompetanse overgår krav til formell kompetanse (Øzerk 2010: 44, 47).

I St mld.nr.11 (2008-2009) defineres kompetanse som

”.... summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter. OECD definerer begrepet på følgende måte: ”A competence is defined as ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimension.” OECDs definisjon poengterer at den formelle kompetansen ikke er nok i seg selv, men at kompetansen må manifesteres for å danne grunnlag for utførelse av oppgavene. ”

OECDs definisjon av kompetanse ligger til grunn for forståelsen av begrepet i denne stortingsmeldingen (St.mld.nr.11 Læreren Rollen og Utdanningen (2008-2009):47).

Erling Lars Dale omtaler lærerens profesjonalitet i ”Pædagogik og professionalitet” og knytter kompetanse innenfor fag, fagdidaktikk, didaktisk teori og pedagogikk til lærerens profesjonsgrunnlag. Han peker på at ansvar for det man sier og gjør hører inn under kompetansebegrepet og at ansvar referer til både autonomi og legitimering av ens handlinger (Dale 2008:26). Læreren er ansvarlig i forhold til sin faglige bakgrunn, lover og offentlige styringsdokumenter, men også den virkeligheten som skolehverdagen innebærer.

Redegjørelsen for kompetanse knytter begrepet til kunnskapssamfunnet, lærerens pedagogiske kompetanse, den utdanningspolitiske definisjonen av begrepet og til lærerens profesjonsgrunnlag og ansvar. Dette er nyttig når læreplanverket og stortingsmeldinger ses i forhold til modeller, annen litteratur og andre dokumenter. I dette ligger også en avgrensning for hvordan kompetansebegrepet anvendes.

1.3.3 Kunnskap

Kamil Øzerk gir i boken ”Opplæringsteori og læreplanforståelse” en fremstilling av de ulike kunnskapssynene i Kunnskapsløftet. Han beskriver en skala for oppfatning av kunnskap med to ytterpunkt. Disse består av den kunnskapssosiologiske oppfatningen der all kunnskap er individuell, foranderlig og lokalbasert og det kunnskapssynet som anser all kunnskap som absolutt, uforanderlig og gitt, der den vitenskapsfilosofiske tilnærmingen til kunnskap kan plasseres. Midt mellom disse befinner den nyere norske versjonen av den åndsvitenskapelige oppfatningen av kunnskap seg, med både et noe modifisert syn på den vitenskapelige oppfatningen av kunnskap og et sterkt modifisert syn på den kunnskapssosiologiske oppfatningen av kunnskap. I Kunnskapsløftet er kompetansemål for fagene for angitte trinn fastsatt, mål som kan sies å være produktorienterte. Dette kan karakteriseres mer som et vitenskapsfilosofisk og tradisjonalistisk kunnskapssyn. Men Kunnskapsløftet gir den enkelte skole valgmuligheter gjennom frihet i valg av lærestoff, organiseringsformer, arbeidsmåter, metoder og strategier med tanke på tilpasset opplæring. Dette betyr i følge Øzerk at den kunnskapssosiologiske tilnærmingen til kunnskap er til stede, selv om den ikke er like sterk som den vitenskapsfilosofiske tilnærmingen (Øzerk 2006:353-354).

Kunnskap sammen med kreativitet knyttes til kunnskapssamfunnet i St.mld.nr.30 (2003-2004). Denne kombinasjonen innebærer en evne til å oppdatere seg kontinuerlig og til å tilegne seg ny kunnskap. Et kunnskapsamfunn kjennetegnes av gode systemer for å forvalte og foredle kunnskapsressurser slik at samarbeid og deling av kunnskap er mulig (Ark 2011:37). I St.mld.nr.30 Kultur for læring (2003-2004) understrekes at

"....når vi i dag snakker om "kunnskapssamfunnet" er det fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv."

Videre står det at "Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap innebærer også at den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere og tilegne seg ny kunnskap. Det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp" (St.mld.nr.30 Kultur for læring(2003-2004):23).

Under formålsparagrafen, eller "Formålet med opplæringa" settes kunnskap inn i en større sammenheng. *"Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet"* (St.mld.nr. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008):8).

I læreplaner og utdanning er kunnskapssyn et grunnleggende begrep. LK06 er sentral i oppgaven og kunnskapssynet i denne er viktig å beskrive og avklare. Det er av betydning at læreren forstår kunnskapssynene som ligger i planen med tanke på valg av undervisningsemner og metode og slik at intensjonene i læreplanen realiseres. I dette kapittelet er det gjort rede for hvordan kunnskapssosiologisk og vitenskapsteoretisk tilnærming til kunnskap kan knyttes til LK06. Kunnskapsutvikling og syn på kunnskap forbindes med samfunnsutvikling og kunnskapssamfunnet. Kunnskap nevnes sammen med begrepene dugleik og holdningar og den knyttes til selvrealisering og kontinuerlig oppdatering. I den delen av oppgaven som omhandler den nye læreplanreformen og lærerens kompetanse, gjøres det nærmerer rede for kunnskapssynet i LK06.

1.3.4 Etterutdanning og videreutdanning

Disse begrepene er sentrale i omtalen av kompetanseheving for lærere. De omtales gjerne under samlebetegnelsen kompetanseutvikling, men videreutdanning har som formål å øke formell kompetanse, mens etterutdanning ikke gir økt formell kompetanse (St.mld.nr.30 Kultur for læring (2003-2004):97).

1.4 Avgrensning av oppgaven

Oppgaven fokuserer på lærerens kompetanse og denne i relasjon til implementeringen av LK06. Læreplanen og tilhørende stortingsmeldinger er grunnlagslitteratur sammen med statistisk materiale fra en spørreundersøkelse om skoleeiernes oppfatninger av Kunnskapsløftet, utført i forbindelse med forskningsprosjektet ARK ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Når det gjelder faglitteratur er Linda Darling-Hammond en sentral forfatter. Hennes arbeid retter seg i stor grad mot lærerutdanning og lærerens kompetanse og bringer nyttige argumenter inn i drøftingen av temaet i oppgaven. Det statistiske materialet er utarbeidet og behandlet av Kamil Øzerk og Erling Lars Dale i forbindelse med Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2, Forskningsprosjektet ARK. Dette materialet baserer seg på svar fra skoleeiere av videregående skole. Men, det som angår lærerens kompetanse gjelder i stor grad læreren i skolen generelt. Lærerens læring og kompetanse er omfattende tema. Denne oppgaven kobler dette til lærerens muligheter for etter- og videreutdanning i den offentlige strategien ”Kompetanse for utvikling” og til etterutdanningskurs i regi av fylkeskommunale skoleeiere ved implementeringen av læreplanen Kunnskapsløftet.

Eleven er den viktigste i skolen. Dette gjentas og er en selvfølgelighet i offentlige debatter, faglitteratur, stortingsmeldinger og læreplan. Likevel, fokuset på læreren er viktig for at eleven skal få en god utdanning. På første side i St.mld.nr.11 (2008-2009) presiseres det at *”Elevene er de viktigste i skolen”*. Men det står også at *”Læreren har avgjørende betydning for elevens læring i skolen. Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir elevene relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasse opplæringen til elever og fag”*. Lærerrolle omtales i stor grad i stortingsmeldingene som angår LK06. Disse dokumentene er viktige i argumentasjonen i oppgaven.

1.5 Gangen i oppgaven

Oppgaven har to hoveddeler, der Del I består av kapitlene en, to og tre. Del II består av kapitlene fire og fem.

DEL I

I kapittel en redegjøres det for motivasjonen bak valg av oppgave og for problemstillingene. Deretter følger metodiske refleksjoner til Del I, begrepsavklaringer, avgrensning av oppgaven og gangen i oppgaven.

I kapittel to, Lærerens kompetanse og Kunnskapsløftet, gjøres det rede for teori om læreplanen Kunnskapsløftet, læreplanteori, offentlige styringsdokumenter knyttet til læreplanen og to forskningsrapporter fra NIFU.

I kapittel tre, Lærerens kompetanse for undervisning, knyttes lærerens kompetanse først og fremst til litteratur av Linda Darling-Hammond.

DEL II

I kapittel fire, Statistisk materiale, gjøres det rede for metodiske refleksjoner og spørreskjemaundersøkelsen knyttet til ”Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger” av Erling Lars Dale og Kamil Özerk.

I kapittel fem drøftes problemstillingene i oppgaven, der teoristoff og statistisk materiale knyttes sammen. Deretter følger sammenfatning og til slutt konklusjon.

2 LÆRERENS KOMPETANSE OG KUNNSKAPSLØFTET

2.1 Innledning

Læreplanverket Kunnskapsløftet for grunnopplæringen, er del av skolereformen Kunnskapsløftet og ble innført i 2006. Grunnskolen og videregående opplæring utgjør grunnopplæringen og læreplanverket Kunnskapsløftet danner fundamentet og rammen for opplæringen i skole og bedrift. Kunnskapsløftet er forskrift med hjemmel i Opplæringsloven og forpliktende for grunnopplæringen (Øzerk 2006:61).

Lærerens kompetanse knyttes til undervisning og læreplan. Kunnskapsløftet som læreplan er derfor viktig og en kort historisk fremstilling og noe læreplanteori som støtter opp om argumentasjonen i oppgaven gjøres rede for. Den historiske redegjørelsen støtter seg på litteratur av Kamil Øzerk og Britt Ulstrup Engelsen. Med tanke på at læreren skal forstå og iverksette læreplanens intensjoner, er det interessant å se på hvilke kunnskapssyn som vektlegges i læreplanen. Deretter omtales læreplanspråk og læreplan som sjanger. For å belyse hvordan lærerens kompetanse vektlegges og omtales i stortingsmeldingene knyttet til LK06, presenteres et utvalg av utsagn fra meldingene. Etter dette omtales videreutdanningsstrategien ”Kompetanse for kvalitet”, som skulle virkeliggjøre satsningen på lærerkompetanse fra det offentlige, i forbindelse med implementeringen av LK06. Det er også aktuelt å se på NIFU rapportene nr. 34 og 35, 2011, som behandler skolekultur og elevresultater og hvor mye skole og familie betyr for elevers prestasjonsutvikling.

2.2 Kunnskapsløftets historie

Kunnskapsløftet som læreplan er del av utdanningsreformen med samme navn. Den var og er en omfattende reform og kan med fordel ses i sammenheng med reformene i 1994 og 1997. I videregående skole endret Reform 94 antall studieretninger og fornyet læreplanen, mens Grunnskolereformen 97 medførte at grunnskolen ble tiårig og alder for skolestart seks år. To

nye læreplanverk ble innført i 1997, L97 nasjonalt og L97-samisk. Den generelle delen i L97 skulle gjelde også for videregående opplæring (Øzerk 2006:61).

Britt Ulstrup Engelsen tar for seg sentrale styringsdokumenter og lokale strategidokumenter ved implementeringen av utdanningsreformen og læreplanen Kunnskapsløftet. Dette er kilde for den følgende fremstillingen. Initiativet til den utdanningspolitiske reformen Kunnskapsløftet og til utformingen av læreplanen som fulgte denne (LK06), ble tatt i det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet. I oktober 2001 ble et kvalitetsutvalg oppnevnt av regjeringen Stoltenberg, der statsråd for utdanning var Trond Giske (Arbiederpartiet). Utvalget fikk et omfattende mandat og skulle se på innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Etter dette ble det i 2001 regjeringsskifte og en borgerlig samlingsregjering med Kjell Magne Bondevik (Kristelig Folkeparti) som satsminister overtok styringen. Det var statsråd for utdanning, Kristin Clemet fra Høyre, som avga innstillingene fra utvalget. Hovedinnstillingen NOU 2003:16 "I første rekke", der NOU 2002:10, var en delinnstilling, tok opp spørsmålet om læreplan. Dette var ett skritt på vei mot ny læreplan. De to innstillingene fra kvalitetsutvalget ble grunnlag for utarbeidelsen av St.mld.nr.30 (2003-2004), som igjen var grunnlaget for det nye læreplanarbeidet med LK06. Stortingsmeldingen la opp til klar målstyring med kompetansemål og den understreket lærernes og skoleledernes frihet og ansvar. Kompetansemålene dannet faglige rammer for skolens undervisning, men innenfor disse ble det forventet at lærerne og skolelederne skulle finne adekvat innhold og velge hensiktsmessige arbeidsmåter i opplæringen. Det skulle utarbeides en samlet læreplan for hele opplæringsløpet, grunnskolen og videregående opplæring i skole og bedrift, slik at den faglige opplæringen for hele skoleløpet kunne sees i sammenheng. Ved behandlingen av denne stortingsmeldingen fikk den bred politisk tilslutning i Stortinget og arbeidet med læreplanen ble overlatt til det nye Utdanningsdirektoratet. Oppdraget til direktoratet gikk ut på å utvikle et nytt læreplanverk tilpasset reformen Kunnskapsløftet og å stå for implementeringen av læreplanverket. Sluttbehandlingen foregikk i Utdannings og Forskningsdepartementet og i 2005 forelå en midlertidig utgave av læreplanen. Etter stortingsvalget samme år ble det regjeringsskifte og Norge fikk en "rød-grønn" regjering, med Jens Stoltenberg (Arbeiderpartiet) som statsminister, som fortsatte arbeidet med læreplanen. Akkurat som L97 ble den nye læreplanen tredelt, med 1) Generell del, 2) Læringsplakaten som nå ble supplert med "Prinsipper for opplæringen", og 3) Fagstyrte fagplaner. Generell del var uforandret fra L97 (Kunnskapsløftet Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter, Rapport1:46-49).

Dette viser hvor sammensatt læreplanens historie er. Flere regjeringer har satt sitt preg på den og den er blitt til over flere år. Det kan vel sies at det endelige resultatet er uttrykk for en tverrpolitisk enighet, men også kompromisser i Stortinget, ved innføringen av læreplanen og prinsippene i læreplanen. Teksten i planen rommer flere syn og hensikter, noe som behandles senere i oppgaven. Den generelle delen, som har vært med i læreplanene siden 1993, innebærer at undervisningen skal ta utgangspunkt i og videreutvikle syv menneskedimensjoner. Det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte mennesket, der

"Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling"

(<http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket-/>).

Lærerens kompetanse skal være slik at intensjonen både i den generelle delen av planen og de andre delene av læreplanen blir ivaretatt gjennom undervisningen. Dette gjelder vektlegging av lokalt læreplanarbeid, læreplaner for fag med kompetansemål, integrering av grunnleggende ferdigheter i fagenes kompetanser, læringsstrategier, elevvurdering og differensiering med tilpasset opplæring (Dale og Øzerk, Ark :5).

2.3 Hvorfor Kunnskapsløftet

Innføringen av ny læreplan kom som følge av resultater og kunnskap fra nasjonale og internasjonale forskningsrapporter og prosjekter. De offentlige dokumentene NOU 2003:16 I førsterekke, med delrapporten NOU2002:10 og St.mld.nr.30 (2003-2004), lå til grunn for LK06. Behovet for mer læringsrettet opplæring, bedring av elevenes læringsutbytte, klarere mål for undervisningen og tydeligere opplæringsaktiviteter ble understreket. Evalueringen av L97 pekte på at det var avstand mellom intensjon i planlegging av undervisning og gjennomføringen av denne og at det var manglende fokus på læring. Den internasjonale undersøkelsen TIMMS (Trends in international Mathematics and Science Study) fra 1995 og 2003 viste at norske elever presterte dårligere enn man forventet og at det var stor forskjell mellom det som ble undervist og læringsutbyttet for elevene og mellom planlagt undervisning og læringsutbyttet. Disse resultatene, sammen med resultatene fra PISA- (Programme for International Student Assessment) undersøkelsene i 2000 og 2003, kan ses i

sammenheng med initiativet til Kunnskapsløftet. PISA er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development) som forsøker å måle skoleelevers ferdigheter og kunnskaper i lesing, matematikk og naturfag ved avslutning av obligatorisk skolegang, når eleven er 15 år. Resultatene fra PISA 2000 og 2003 viste tilbakegang for norske elevers resultater og var viktige for initiativet og utformingen av Kunnskapsløftet (Øzerk 2006:63-65).

Elevresultatene fra ulike tester ses gjerne som indikator på undervisningens kvalitet. Når resultatene på nasjonale og internasjonale tester er dårligere enn forventet, letes det etter forklaringer og årsaker. Hvilke faktorer kan forandres for at resultatene skal bli bedre? Erling Lars Dale omtaler hvordan årsaken til elevers nederlag i utdanningssystemet forklares i samfunnet som lærernes manglende evner og kompetanse (Dale 2008:323). Læreren har ansvar for egen kompetanse og for å være faglig skikket, men læreren er også avhengig av læreplan og offentlige styringsdokumenter med forpliktelse og føringer for yrkesutøvelsen. I det følgende blir kunnskapssynet i planen omtalt. Det er tidligere nevnt at lærerens forståelse av dette har betydning for den undervisningen læreren står for. I hvilken grad skal læreren legge vekt på eller hvilket lærestoff er slik at alle skal lære det samme? Hvordan knytte lærestoffet til målet om at elevene skal utvikle seg til det integrerte menneske? Hvilke læreprosesser er ønskelig for elevene? Hvordan måles og vurderes at elevene når kompetansemålene i fag? Hva med tilpasset opplæring, motivasjon, sosial og kulturell kompetanse for eleven, elevmedvirkning? Dette er faktorer som læreren, i følge LK06, skal ha som elementer i sin undervisning og kunne gjøre rede for.

2.4 Kunnskapssyn i Kunnskapsløftet

Innledningsvis i oppgaven gjøres det rede for hvordan kunnskapssosiologisk og vitenskapsteoretisk tilnærming til kunnskap kan knyttes til LK06. I denne delen av oppgaven utdypes kunnskapssynet i LK06 noe mer og kunnskapsutvikling og syn på kunnskap knyttes også til samfunnsutvikling og kunnskapssamfunnet. Britt Ulstrup Engelsen hevder at læreplanverket LK06 uttrykker tre eller fire ulike kunnskapssyn, uten at disse ses i sammenheng. Den generelle delen, med de syv menneskedimensjonene, løfter frem betydningen av at elevene tilegner seg felles referanserammer og i følge Ulstrup Engelsen

legges det vekt på at eleven skal komme frem til samme kunnskap. Del to i LK06, med Læringsplakaten og Prinsipper for opplæringen, representerer en prosessorientert læreplantype. I fagplandelen i LK06, med fagplaner i alle fag, løftes målrelatert kunnskap og læring frem. Hun sier at: *”Synspunktene i læreplanverkets ulike deler gir med andre ord ikke samsvarende styringssignaler. Man kan finne steder i læreplanverket for å begrunne og legitimere nesten nesten ethvert pedagogisk standpunkt og nesten enhver form for opplæringspraksis”* (Engelsen 2009:80-81).

Under avsnittet ”Det skapende menneske” i Generell del i LK06, beskrives tre kunnskapstradisjoner som praktisk virke og læring gjennom erfaring, kulturell tradisjon og teoretisk utvikling. I Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2, redegjøres det for dette synet med skille mellom praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap. Den første tradisjonen knyttes til industrisamfunnets utvikling på 1800-tallet, den andre til kultur og formidling ved kropp og sinn og den tredje til kunnskap som er prøvd ved logikk og erfaring, fakta og forskning. Generell del i LK06 omtaler disse tre tradisjonene og skolen skal formidle kunnskap innenfor alle tre. Dette er en tradisjonell måte å tenke kunnskap på ved at praktiske kunnskapsformer og teoretisk kunnskap holdes adskilt. Men, St.mld.nr. 16 (2006-2007) bruker uttrykket ”Kunnskapssamfunn for alle”, noe som tilsier at en i politiske styringsdokumenter ikke opprettholder dette adskilte kunnskapssynet. Det vil si at kunnskapssynene i Generell del i LK06 og det kunnskapssynet som gjelder for kunnskapssamfunnet ikke er i overensstemmelse (Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:246-250). Dette angår læringen i skolen fordi synet på praktisk og teoretisk læring har betydning for hvordan fag undervises. Kunnskap er for alle elever og kunnskap gjelder like mye de tradisjonelt praktiske fag som teoretiske fag. St.mld.nr.44 (2008-2009), omtaler opplæringen i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole og hvordan læreplanmål kan egne seg for yrkesretting. I høringsuttalelser til en utredning om ”Fagopplæring for fremtida” kommer det frem at mange ser behov for kompetanseheving i fagdidaktikk for lærere (St.mld.nr.44 (2008-2009):31). Den yrkesrettede retningen i videregående skole er et eksempel på at praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap må forenes. I dette ligger også problemer med utdanning og kompetanse for yrkesfaglærere og frafall i videregående. Dette ligger imidlertid utenfor oppgavens rammer.

Ved implementering av læreplan må de som skal operasjonalisere læreplanen kunne forstå den. Når det er uklarheter i formidlingen av kunnskapssyn i læreplanteksten, ved at dette ikke

beskrives eller redegjøres for, kan det ha betydning for lærerens praksis og i hvilken grad intensjonen i læreplanen blir virkeliggjort. Lærerens kompetanse og mulighet for å gjennomføre undervisning i samsvar med kunnskapssynene er avgjørende for i hvilken grad læreplanens intensjoner erfares av elevene. Et bevisst forhold til synet på praktisk og teoretisk kunnskap og hvordan det skal undervises i samsvar med LK06, er viktig for læreren å ha klarhet i. Dette gjelder lærerens formidling av at kunnskapssamfunnet innebærer fremtidsmuligheter for alle skolens elever.

2.5 Implementering av læreplan og læreplanspråk

Ved implementeringen av en læreplan er det spenning og usikkerhet knyttet til i hvilken grad intensjonene i planen realiseres. Lærerne skal iverksette ideene i læreplanen gjennom sin undervisningen slik at elevene får opplæring i samsvar med det mandatet samfunnet har gitt skolen. Det er riktignok ikke så enkelt at lærere uten innvendinger eller uten motstand utfører det som står i læreplanene. Læreren forandrer ikke uten videre sin praksis og Ulstrup Engelsen viser til forskning som sier at læreren må ønske å endre sin praksis, ha kunnskap om innholdet i endringene, være i stand til å forandre sitt pedagogiske gunnsyn og ha evne til å utvikle nye undervisningsferdigheter for at de skal forandre sin undervisning (Engelsen 2009:108). Dette understreker at læreren er viktig som bevisst samarbeidspartner i implementeringsarbeidet.

Innholdet i læreplanen formidles gjennom språk og læreplaner og fagplaner representerer en egen teksttype med egne karakteristiske kjennetegn. (Engelsen 2009:68). Formuleringene i disse kan synes å formidle enighet bak utsagnene, men ved å forsøke å tolke tekstene kan den gi mange forskjellige meninger. Slike formuleringer kalles pluralistiske kompromissformuleringer og blir til gjennom prosesser i komitèarbeid, utredninger og forhandlinger. Flere samarbeidspartnere, med forskjellige meninger, ønsker innflytelse gjennom teksten som skapes og det blir nødvendig med kompromissformuleringer. På denne måten kan fagplaner og læreplaners retningslinjer for undervisning bli vage og styre i ulike retninger og egentlig skjule bakenforliggende meninger gjennom kompromisser. Ett og samme prinsipp kan også tolkes ulikt av forskjellige lesere. (Engelsen 2009:69).

Uenigheter i arbeidet med å utvikle læreplaner og politiske dokument skjules også gjennom harmoni- og konsensusformuleringer. Det vises ikke til diskusjon og motsetninger i prosessene frem til formuleringene av teksten i dokumentet. Læreplaner og fagplaner fremhever som regel ikke ulike kunnskapstradisjoner eller konflikter i fagsyn, men gir inntrykk av samstemthet og enighet. Det har vært fremmet ønsker om fagplaner der konflikter og uenighet i fagsyn kommer frem og at det grunnlaget faglige standpunkt er fattet på, blir synlig. Dette er en diskuterende læreplantype, men ønsket om slike er ikke tatt til følge (Engelsen 2009:70).

Det faglige innholdet med forutsener og premisser som en læreplan setter og de intensjoner og visjoner som ligger i en læreplan, bør være tydelige og forståelige. Slik det fremkommer her kan språket i seg selv dekke til mening eller fremheve mening som er uklar og som av den grunn oppfattes forskjellig av dem som leser og bruker teksten. Læreplanteksten er et av lærerens arbeidsredskaper og utgangspunktet som læreren knytter sin kompetanse til gjennom planlegging og praksis. Når teksten inneholder konsesusformuleringer og politiske kompromissformuleringer kan det bli vanskelig for læreren å finne det riktige grunnlaget for undervisningen eller forstå hva intensjonen i planen er. Læreplanen er forpliktende dokument og undervisningen skal være i samsvar med planen. Det er da nærliggende å tro at begreper som gjelder kunnskap og læring og som anvendes i læreplanen tas i bruk på forskjellig måte hos lærere. Læreren trenger kanskje kompetanse i å forstå læreplantekst?

Læreplanen utformes og forstås på flere nivåer. Og det er store avstander mellom der prinsippene for læreplanen fattes, der den utarbeides og formuleres og skolehverdagen der opplæringen skjer (Engelsen 2009:73). I implementeringsprosessen av læreplanen er læreren bindeleddet eller forbindelsen mellom intensjonen i læreplanen og eleven. Det er avgjørende at læreren forstår innholdet og språket i planen og har kompetanse slik at visjoner og ideer i planen bringes videre gjennom læringsarbeidet med elevene.

I LK06 fremheves de kommunale og fylkeskommunale skoleeierens ansvar for implementeringen av reformen og læreplanen. Skoleeierne skal lage lokale rammer og eventuelt utarbeide lokale fagplaner, eller ta initiativ til at dette gjøres. Disse skal det arbeides videre med av ledere og lærere ved skolene (Engelsen 2009:78). Dette prinsippet er en viktig del av implementeringsarbeidet for LK06. Norge består av 19 fylker og mer enn 400 kommuner og arbeidet med de lokale planene vil nødvendigvis være på forskjellige måter.

LK06 er en læreplan med kompetansemål i fag, der grunnleggende ferdigheter skal knyttes til faget. Skoleeierne skal utarbeide fagplaner slik at elevene når kompetansemålene i fagene, men i utformingen av planene er de også forpliktet i forhold til generell del i læreplanen og Læringsplakaten med prinsipper for opplæringen. Sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning og tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, er de fire første av syv prinsipper fra del to i LK06, som også må komme frem i den lokale planleggingen. Det er store visjoner og hensyn som skal plasseres i den lokale læreplanen for så å gi mening og sammenheng i undervisningen. Lærerne er del av den lokale planleggingen og kravene til deres dyktighet og kompetanse er store.

I denne delen blir det tydelig at læreren møter store utfordringer gjennom læreplanen. Det er interessant å se hvordan læreren omtales i stortingsmeldingene som følger etter LK06 og om lærerens behov for kompetanse utdypes. I den neste delen presenteres et utvalg av utsagn fra LK06 og stortingsmeldingene fra 2003-2011.

2.6 Lærerens kompetanse og læreplanen

Kunnskapsløftet

Læreres og instruktørers kompetanse og rolle omtales slik i LK06, del to, under Prinsipper for opplæringen:

“Som tydelege leiarar skal lærarar og instruktørar skape forståing for formåla med opplæringa og stå fram som dyktige og engasjerte formidlarar og rettleiarar. Dei skal arbeide for at elevane utviklar interesse og engasjement i arbeidet med faga. Dette krev klare forventningar til innsats og deltaking i læringsarbeidet.

Den samla kompetansen til lærarar og instruktørar er samansett av fleire komponentar, der fagleg dugleik, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og rettleiing står sentralt. Lærarar og instruktørar må også ha fleirkulturell kompetanse og kunnskap om ulike utgangspunkt og læringsstrategiar blant elevane.

Kva kompetanse lærarane og instruktørane treng, må heile tida vurderast ut frå dei krava og forventningane som går fram av lov og forskrift, medrekna læreplanverket, og ut frå utviklinga i faga.

Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at

lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid. (Oppl.l. kap. 10)''

Det forutsettes her at lærerne forstår formålet med opplæringen, det vil si at de kan lese og tolke innholdet i læreplanen og at de kan sette dette ut i praksis slik det forventes.

Kompetansen de skal ha består av flere komponenter og den skal vurderes etter krav og forventninger i henhold til læreplan, lov og forskrift. Flerkulturell kompetanse er også påkrevet for læreren. Skolen og lærebedriften pålegges ansvar for samarbeid og faglig utvikling og fornyelse for lærerne. Dette innebærer tydelige krav til lærerrollen med forpliktelser for læreren. Men, det ligger også en klar forventning om tilrettelegging fra skolens side når det gjelder lærerens kompetanse.

Det er i denne sammenhengen interessant å se hvordan lærerrollen og lærerens kompetanse vektlegges og utdypes i stortingsmeldingene som er knyttet til Kunnskapsløftet. For å belyse dette presenteres et utvalg av sitater fra meldingene i en tabell.

Tabell 1

St.mld.nr.30(2003-2004) Kultur for læring:	
s.24	Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevens vegne, er skolens viktigste ressurs. Det stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig kompetanse på en rekke områder, pedagogisk kompetanse til å lede en gruppe elever, og de må kunne spille på et reportoar av arbeidsformer og virkemidler.
s.94	Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevens prestasjoner mest.
s.94	Mye av den kompetansen lærerne trenger for å utøve sin profesjon på en god måte, gis gjennom formell utdanning. Derfor må lærernes yrkesutøvelse baseres på en god og relevant lærerutdanning, og lærerne må ha mulighet til å fornye og komplementere sin kompetanse gjennom yrkeslivet.
s.98	Kvalitetsutvalget fremhever behovet for å satse både på etterutdanning og videreutdanning, og viser til at kompetanseutvikling er nødvendig for å realisere de fleste av forslagene utvalget fremmer.
s.101	Departementets forslag: Staten vil investere i et betydelig kompetanseløft for å realisere de sentrale målsettingene som varsles i denne meldingen.
s.121	Vedlegg 4: Lærerkompetansen svikter på viktige felt. Mange lærere har for svak fordypning i sentrale fag og vurderingen av Reform97 viste at mange lærere ikke behersket den metodeomleggingen som reformen forutsatte.
St.mld.nr. 16 (2006-2007)og ingen stod igjen Tidlig innsats for livslang læring:	
s.64	Skoleeier har det formelle ansvaret for å etterspørre og utvikle lærernes kompetanse. I tilknytning til reformer i skolen vil det være naturlig for nasjonale myndigheter å bistå skoleeierne i en særskilt satsning på kompetanseutvikling, slik det gjøres gjennom

	”Kompetanse for utviling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008.
St.mld.nr.31 (2007-2008) Kvalitet i skolen:	
s.9	Lærers kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevens læring når en ser bort fra elevens bakgrunn. Lærerne må ha både faglig og pedagogisk kompetanse. I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet har stat og kommune investert 3 mrd. kroner i etter og videreutdanning til lærere og skole.
s.10	Lærerne har vesentlig betydning for utviklingen av kunnskapsnivået i Norge. Dette er ikke godt nok reflektert i den samlede politikken for rekruttering og opplæring av lærere og for verdsetting av den jobben lærerne gjør. Regjeringen vil gi lærere og rektorer gode muligheter for å utvikle sin kompetanse gjennom å etablere et varig system for videreutdanning.
s.39	Lærere er blant gruppen arbeidstakere som rapporterer om størst behov for faglig oppdatering.
s.64	Departementet legger vekt på at grunnsutdanningen, overgangen til læreryrket og etter- og videreutdanning må ses på som et helhetlig system for å utvikle og bevare høy kompetanse hos lærerne som profesjonelle utøvere.
s.65	Styrking av lærernes kompetanse forutsetter videreutdanning.
St.mld.nr.11 (2008-2009) Læreren Rollen og Utdanningen:	
s.9	Læreren har avgjørende betydning for elevens læring i skolen.
s.9	God og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet og kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk.
St.mld.nr.44 (2008-2009) Utdanningslinja:	
s.22	Den viktigste faktoren for elevenes læring er lærernes kompetanse.
St.mld.nr.19 (2009-2010) Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport:	
s.5	Ingen andre er så viktige for elevenes læring som dyktige lærere som gjennomfører opplæringen med struktur, kunnskap og engasjement.
s.8	Det må utvikles gode systemer for kontinuerlig kompetanseutvikling.
s.29	Kompetente lærere bidrar til motivasjon og gode elevresultater, noe som igjen fører til at flere elever gjennomfører grunnsopplæringen med fagbrev eller søker seg til høyere utdanning.
s.29	I Norge oppgir 70% av lærerne at de gjerne skulle deltatt i etter og videreutdanning. Her henises det til Vibe mfl. (2009).
Meld.St.22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter Ungdomstrinnet:	
s.6	Skolen har engasjerte lærere som etterspør etter- og videreutdanning for å bli bedre pedagoger.
s.8	Departementet vil gjøre lærerne best mulig rustet til å lede læringsarbeidet. Bedre kvalifisering av lærerne gjennom grunnsutdanning, veiledning av nyutdannede lærere og løpende kompetanseutvikling skal sikre at endringene når helt ut til dem det gjelder – elevene.
s.89	Lærerne må ikke bare ha kompetanse i faget, men også didaktisk kompetanse, kompetanse i hvordan de skal planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere opplæringen slik at elevene lærer.
s.89	Studier fra klasserommene har vist at mange lærere mangler kunnskap om sentrale områder innenfor pedagogikk og didaktikk.
s.94	...andre undersøkelser som viser at norske lærere er motivert for å delta i faglig og yrkesmessig utvikling, men at det mangler både institusjonell støtte og verktøy på arbeidsplassen for faglig oppdatering.

Gjennom sitatene, som er hentet fra stortingsmeldingene over en periode fra 2003-2011, beskrives lærerrollen og synet på lærerens kompetanse på en entydig måte. Utsagnene er valgt ut i den hensikt å belyse hvordan læreres kompetanse omtales i dokumentene. De representerer et inntrykk av det utdanningspolitiske synet i styringsdokumentene. Det går igjen at læreren og lærerens kompetanse er den viktigste ressursen med tanke på elevens læring, i dette har utsagnene stor likhet. Kravene til kompetanse gjelder innenfor fag, pedagogikk, ledelse og arbeidsmetoder. I en av stortingsmeldingene pekes det på at mange lærere ønsker kompetanseheving, men at dette ikke skjer. Felles for meldingene er at de gir uttrykk for kompetanseheving for lærerne som nødvendig og at de peker på manglende kompetanse hos lærerne. Tidligere i kapitlet er pluralistiske konsensusformuleringer og uttalelser som er blitt til gjennom politiske kompromiss beskrevet. Når det gjelder lærerens kompetanse, er innhold og formuleringer i utsagnene fra rekken med stortingsmeldinger entydig. Disse er sannsynligvis ikke gjenstand for kompromissuttalelser. Det er vel også en selvfølgelighet at lærerens kompetanse er viktig i skolen. Uenigheter og kompromisser kan kanskje heller ligge i begrunnelsene for hva og hvordan lærerens kompetanse skal være, hvordan utdanningen for læreren skal være og hvilken etter-og videreutdanning lærerne skal ha mulighet for. I dette er det grunnlag for politisk uenighet og kompromisser.

Satsningen på kompetanseutvikling for læreren gjennom ”Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen” er del av implementeringen av Kunnskapsløftet og den politiske styringen. Denne strategien er sentral i den offentlige satsningen på kompetanseutviklingen i skolen.

2.7 Kompetanse for utvikling - Strategi for kompetanseutvikling

Strategien for kompetanseutvikling for lærere, kan trekkes tilbake til Kvalitetsutvalgets arbeid i forkant av St.mld.nr.30 (2003-2004). Strategien er nevnt i flere stortingsmeldinger og Kunnskapsdepartementet har gitt ut to dokumenter i 2008/9 og 2011, som presenterer strategien. Det ligger et stort arbeid bak denne og flere organisasjoner har forpliktet seg i avtalene som følger strategien. Dette er en stor satsing fra det offentlige når det gjelder kompetanseheving for lærerne. Intensjonene i den og utviklingen av den gjøres rede for.

2.7.1 St.mld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring

I St.mld.nr.30 (2003-2004) vises det til Kvalitetsutvalget som fremhever behovet for etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere og at kompetanseutviklingen bør inngå i en samlet utviklingsstrategi. Kompetanseutvikling er nødvendig for at forslagene utvalget fremmer skal kunne gjennomføres. Skoleeier vil ha behov for støtte i arbeidet med gjennomføringen av endringer som følge av stortingsmeldingen. Dette gjelder innføring av nye læreplaner, 2. fremmedspråk, fysisk aktivitet og innføring av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Dessuten vil ny struktur i videregående medføre behov for etterutdanning av lærere. (St.mld.nr.30 (2003-2004):98). Dette betyr at staten vil investere i et betydelig kompetanseløft for at målsettingene i meldingen skal realiseres. Skoleeiere skal få støtte i sitt arbeid med kompetanseheving for lærere og skoleledere ved implementering av en ny læreplan og utdanningsreform. I dette ligger løfter som skaper forventninger i skolen og blant lærerne.

2.7.2 St.mld.nr.16 (2006-2007) og ingen sto igjen

I St.mld.nr.16 (2006-2007) påpekes at *”skoleeier har det formelle ansvaret for å etterspørre og utvikle lærernes kompetanse.”* Nasjonale myndigheter skal bistå skoleeier ved nasjonale reformer i satsingen på kompetanseheving og *”Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008”* trekkes her frem som eksempel. Denne strategien er undertegnet av og forpliktende for lærerorganisasjonene, KS og departementet. Den omfatter lærere, instruktører, skoleledere og andre yrkesgrupper med tilknytning til grunnopplæringen. I 2005 ble 300 mill. kroner satt av til realiseringen av strategien, i 2007 og 2008 var beløpet 375 mill. kroner, hvert år. Intensjonene i Kunnskapsløftet skal virkeliggjøres gjennom skole og lærebedrift og skoleeier har ansvar for å dekke det lokale kompetansebehovet og forvalte de statlige tilskuddene. De ansatte og deres organisasjoner skal involveres i utarbeidelsen av planene. Departementet gir uttrykk for sine forventninger til at universitet og høyskoler arbeider med planer for at lærere kan delta i videreutdanning ved deres institusjoner. (St.mld.nr. 16 (2006-2007):64). Igjen fremheves at nasjonale myndigheter skal bistå skoleeier i deres oppgaver slik at det blir et kompetanseløft ved implementeringen av reformen og læreplanen Kunnskapsløftet. Lokalt er skoleeier forpliktet til å kartlegge

kompetansebehovet på arbeidsplassene, de skal forvalte de økonomiske tilskuddene og både interesseorganisasjonene, KS og departementet er involvert i hvordan strategien gjennomføres. Strategien gir forpliktelser og føringer, men det viser seg at kommuner og fylker står for ulik praksis i gjennomføringen av strategien.

2.7.3 St.mld.nr. 31(2007-2008) Kvalitet i skolen

I følge St.mld.nr. 31(2007-2008), har stat og kommune investert om lag 3 mrd. kroner i etter- og videreutdanning til lærere og skoleledere i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Likevel deltar lærerne i Norge lite i etter- og videreutdanning sammenlignet med lærere i andre land (St.mld.nr. 31(2007-2008):9). Midlene som staten har bidratt med til kompetanseheving er stort sett brukt til etterutdanning som ikke gir formell kompetanse. Samtidig er lærerne den yrkesgruppen som rapporterer om størst behov for faglig oppdatering. I evaluering av ”Kompetanse for utvikling” pekes det på at tilgangen på etter og videreutdanning er god og at den bør gi formell kompetanse. Gjennom ”Kompetanse for utvikling- strategi for kompetanseutvikling 2005-2008” har staten bidratt med over 1,4mrd. kroner til skoleeierne. Sammen med bidrag fra kommunene har strategien bidratt med mer enn 3 mrd.kroner til kompetanseheving. I evalueringer av strategien kommer det frem at 80% av midlene er brukt til etterutdanning av lærere. Lærerne gir uttrykk for ulikt syn på i hvilken grad det har vært kompetanseutvikling på deres skole og de etterlyser mer omfattende tilbud, gjerne faglige videreutdanningstilbud. Slike tilbud synes nedprioritert i perioden 2005-2008. I følge evalueringene er det ikke alltid enighet ved skolene om hvilke områder som skal prioriteres når det gjelder kompetanseheving for lærerne. Det er også stor variasjon i hvor aktive skoleeierne har vært i tilretteleggingen av kompetanseutviklingen. Noen skoleeiere har selv disponert de økonomiske midlene og utviklet kurs og nettverk, andre har overført midlene til de enkelte skolene. Departementet vil i sitt videre arbeid etablere et system for videreutdanning for lærere, støtte etterutdanning på prioriterte områder og fortsette avtalen om kompetanseutvikling (St.mld.nr. 31(2007-2008):39-41, 54,66).¹

¹ St.mld. nr.31 (2007-2008) refererer til Fafo-notater 2004:03, 2007:11, 2008:13 og Fafo-notat. Delrapport 1, 2006.

Departementet vil i følge dokumentene satse på videreutdanning og etterutdanning av lærere og det bevilges penger. Departementet vektlegger og vil fortsette ”Kompetanse for utviklingstrategi for kompetanseutvikling 2005-2008”, men ansvar for gjennomføringen legges fremdeles på skoleeierne. I følge evalueringer av hvordan ordningen praktiseres av skoleeierne er det store forskjeller og lærerne er ikke samkjørt med skoleledelsene. De opplever ikke et stort kompetanseløft. Intensjonen bak kompetansehevingsstrategien er god, men den erfares ikke slik for lærerne. De etterlyser muligheter for kompetanseheving selv om regjeringen har dette som satsningsfelt.

2.7.4 St.mld.nr.11 (2008-2009) Læreren - rollen og utdanningen

I St.mld.nr.11 (2008-2009) står det at staten i større grad enn tidligere vil støtte videreutdanning for lærerne. Det er inngått avtale om et varig system for dette mellom Kunnskapsdepartementet, KS, lærerorganisasjonene og Universitets- og høyskolerådet. Staten skal dekke alle kostnader til studieplasser og 40% av kostnadene til vikar. Skoleeier skal dekke 40% av vikarutgiftene mens læreren selv skal dekke 20%. Fagområder som det er behov for å dekke på landsbasis prioriteres og opplegget gir mulighet for utdanning med inntil 60 studiepoeng. Lærere som søker kan, men behøver ikke, ha fordypning i fag fra tidligere og det er mulig å la utdanningen gå inn i en mastergrad (St.mld.nr.11 (2008-2009):35). I dette ligger det sterke føringer og løfter om videreutdanning for lærerne. Men, en usikkerheten kommer frem i forhold til hvordan skoleeierne følger opp sin del av avtalen.

2.7.5 Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning

I strategidokumentet ”Kompetanse for kvalitet-strategi for videreutdanning 2009-2012”, blir rammene for samarbeidet om et varig system for videreutdanning videreført. Målet for strategien er at videreutdanning skal bidra til å styrke kvaliteten i skolen.

”Formålet med Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning er å styrke elevenes læring og motivasjon i grunnopplæringen ved å øke lærernes faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse gjennom målrettet og landsdekkende gjennomføring av videreutdanning. Strategien skal bidra til å øke læreryrkets status og styrke tilliten til skolens kvalitet.” (Kompetanse for kvalitet-strategi for videreutdanning 2009-2012:4).

I dokumentet beskrives en kontinuerlig kompetansebygging for den yrkesaktive læreren gjennom veiledning, etterutdanning, videreutdanning, læring gjennom lokal skoleutvikling og samarbeid og kompetanseutveksling med andre deler av arbeidslivet. *”På sikt må det være et mål at alle lærere får tilbud om videreutdanning som følge av nasjonale eller lokale tiltak”* (Kompetanse for kvalitet-strategi for videreutdanning 2009-2012:4,5). Når det gjelder partenes rolle og forpliktelser i satsningen er de tydelige og innholdsrike. Kommuner og fylkeskommuner har forpliktelser om at de skal *”forankre system for videreutdanning i sin egen organisasjon og de skal sikre sammenhengen mellom den statlige satsningen og egne satsningsområder*. Lærere i ungdomsskolen tilgodeses med 50% av midlene, lærere i videregående med 30% av midlene, og lærere i grunnskolens barnetrinn med 20% av midlene” (Kompetanse for kvalitet-strategi for videreutdanning 2009-2012:8,14).

I St.mld.nr.19 (2009-2010) Tid til læring, fremheves strategien ”Kompetanse for kvalitet” der staten finansierer utvikling av studietilbud og tilbyr kommuner og fylkeskommuner et visst antall studieplasser og dekker 40% av vikarkostnadene for hver studieplass. I statsbudsjettet for 2010 ble det lagt opp til at 2500 lærere kunne ta videreutdanning på deltid, men 1.mai 2010 var det bare 1650 søkere til plassene. Dette tallet var det selvfølgelig ønskelig å øke (St.mld.nr.19 (2009-2010):30). I stortingsmeldingen kommer det også frem at 70% av lærerne ønsker mer etter og videreutdanning.² Det er da underlig og det må være en forklaring på at 850 plasser av 2500 ikke fylles, når ordningen er god for lærerne og etterspørselen blant lærerne stor.

I strategidokumentet ”Kompetanse for kvalitet Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015”, videreføres ordningen med kompetanseutvikling for lærerne. Det påpekes her at finansieringen og organiseringen av ordningen har vært en utfordring for skoleeierne, noe som har gjort at færre enn ønskelig har kunnet delta. I den nye strategiperioden 2012-2015, satses det på videreutdanning, etterutdanning og videreutdanning, men videreutdanning er hovedsatsingsområdet. Skoleeiers ansvar for riktig og nødvendig kompetanse på skolene fremheves fremdeles. Ansvarer deres omfatter å ha system slik at det er bedre sammenheng mellom statlig bidrag og lokale og regionale planer for kompetanseutvikling (Kompetanse for kvalitet Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015:6,8). I den nye strategien gjøres det en endring i finansieringsordningen for videreutdanningen. *”Statlige utdanningsmyndigheter*

² I St.ml. nr.19 (2009-2010) referes det til Vibe mfl. (2009): Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECD’s intrasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). NIFU STEP.

gir tilskudd til 50% av vikarkostnader til skoleeiere som har fått tildelt studieplasser.

Skoleeier dekker 25% av vikarkostnedene samt kostnader til reise, opphold, læremidler og annet til studiene. De resterende 25% er lærerens eget bidrag i form av bruk av egen tid.”

(Kompetanse for kvalitet Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015:16). Denne forandringen i størrelsen på lærerens bidrag var det uenighet om i lærerenes organisasjoner, men alle organisasjonene har skrevet under på strategidokumentet. Staten har økt sin andel av utgiftene fra 40 til 50%, skoleeierne har fått redusert sin del fra 40 til 25% og læreren har fått økt sin andel fra 20 til 25%. Det blir interessant å se om dette gir suksess, slik at det blir kompetanseheving og utvikling.

Fagtidsskriftet Utdanning nr.15/2011, tar opp ordningen med videreutdanning for lærere. I deres omtale kommer det frem at av 2500 studieplasser står 1000 plasser ubrukt, selv om 4000 søkte på plassene. Av 96 videreutdanningstilbud ble 21 avlyst på grunn av manglende oppslutning. Regjeringen brukte i 2011 rundt 300 mill.kr på ordningen. Ubenyttede midler, på grunn av manglende oppslutning, ble brukt på etterutdanningstilbud. Skoleeierne ga over 3000 lærere videreutdanning etter andre ordninger i 2009/2010. Deltakelse fra skoleeiere i kommunene er svært variabel, men de fleste fylkeskommuner har meldt på lærere fra videregående skoler. (Utdanning nr.15, 23.september 2011:16,15). I en artikkel på Utdanningsforbundets nettsider hevdes det, med tall fra Statistisk sentralbyrå, at Norge i 2020 vil mangle 18 000 lærere. Mange nyutdannede lærere slutter etter to år i yrket og det viser seg at 37 000 utdannede lærere ikke arbeider som lærere, men har valgt et annet yrke (<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Vil-mangle-18000-larere/>).

Den omtalte strategien for videreutdanning for lærere er et godt tilbud om kompetanseutvikling for læreren. Departementet begrunner ordningen med at den er et ledd i å heve kvaliteten i opplæringen og at høyere faglig kompetanse vil gi lærere og skoleledere bedre omdømme og høyere status i samfunnet. Tanken er også at dette vil bedre rekrutteringen og få flere til å stå i yrket lenger (Kompetanse for kvalitet Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015:7). Det dokumenteres gjennom resultater på nasjonale prøver og internasjonale tester at kvaliteten på undervisningen og elevresultatene i skolen bør heves. Lærerens status i samfunnet diskuteres jevnlig i den offentlige debatten og det oppleves nok blant lærere at deres posisjon ikke alltid er høyt ansett og at deres stemme ikke høres. I Mld.St.22 (2010-2011), understrekes det at lærerne må møtes med respekt og anerkjennelse

av samfunnet for det arbeidet de gjør (Mld.St.22 (2010-2011):88). Lærermangel i fremtiden dokumenteres og omtales i mange sammenhenger og det er god grunn til å ta vare på de lærerne som er i skolen. En faktor som ikke omtales mye er lærerens egen motivasjon og opplevelse av å ha et meningsfylt arbeid. I flere stortingsmeldinger presiseres at lærerens kompetanse er viktig, men den kobles ikke til lærerens egen opplevelse av meningsfylthet og at det har betydning for lærerprestasjonen og utførelse av yrket. Det er i den sammenheng interessant at, slik det ble fremhevet over, er 70% av lærerne som ønsker kompetanseheving i en eller annen form. Det er nærliggende å tenke at lærere ønsker kompetanseheving ikke bare fordi det tjener samfunnet, men fordi det er motiverende og meningsfylt også for dem selv.

2.8 Forskningsrapporter

De offentlige styringsdokumentene som er referert i oppgaven peker på læreren som viktig for elevens læring i skolen. Det kan synes som en selvfølge at dette stemmer og oppgaven fremhever dette argumentet. Derfor er det interessant å trekke frem rapport nr.34 og nr.35 fra NIFU i 2011, som tar for seg ”Skolekultur og elevresultater” og ”Elevers prestasjonsutvikling - hvor mye betyr skolen og familien?”. Undersøkelsene er gjort først og fremst på ungdomstrinnet.

2.8.1 NIFU Rapport 34/2011

”Skolekultur og elevresultater” er tittelen på rapporten som forsøker å belyse betydningen av skolekultur for elevens læring. Med skolekultur menes lærernes undervisningsformer, miljøet ved skolen og i klassene og hvordan skolen ledes. Det er funn i forhold til lærernes undervisningsformer som er interessante for denne oppgaven. Dataene rapporten bygger på er hentet fra den norske delen av OECD’s lærerundersøkelse, TALIS (Teaching and learning international survey). Talis-undersøkelsen inneholder ikke opplysninger om elevenes resultater, derfor ble igjennomsnittskarakterer for eleven på 10.trinn i ”Talis-skolene” innhentet og data fra Elevundersøkelsen i 10.trinn koblet til Talis-resultatene. Rapporten konkluderer med at det er funnet få sammenhenger mellom skolekultur og elevresultater, men

at det er vanskelig å si hvordan årsaksretningen er. Det påpekes at skolen og læreren har betydning for elevens læring og det henvises til annen forskning som bekrefter dette. Andre funn i undersøkelsen er at elever med foreldre med høy utdanning har bedre resultater og at elevens trivsel, læringsmiljø og lærerens ledelse av undervisningen påvirker elevens karakterer. Det påpekes dessuten at det ikke er enkelt å finne effekter av lærerarbeid på skolenivå (NIFU Rapport 34/2011:3,11,87,90).

2.8.2 NIFU Rapport 35/2011

Rapporten ”Elevers prestasjonsutvikling-hvor mye betyr skolen og familien?”, sammenlikner prestasjoner på to tidspunkt for de samme elevene. Resultater fra nasjonale prøver på to tidspunkt er koblet sammen med data fra Grunnskolens informasjonssystem og Elevundersøkelsen. Hensikten med undersøkelsen var å undersøke betydningen av skolens bidrag til elevenes læringsutvikling og prestasjonsutvikling. Funn i undersøkelsen viser at det er klar sammenheng mellom elevens prestasjonsnivå og utvikling og foreldrenes utdanningsnivå (NIFU Rapport 35/2011:7,146,152). Forhold rundt reproduksjon av prestasjonsforskjeller tas også opp, men det kommenteres ikke i oppgaven.

Den første NIFU rapporten peker på at det er vanskelig å finne sammenheng mellom lærerens undervisningsformer og elevresultatene, men at disse kan være vanskelige å dokumentere. I den neste rapporten blir det tydelig at foreldrenes bakgrunn er avgjørende for elevenes prestasjoner og utvikling. Dette er funn som har betydning for arbeidet med lærerens læring og kompetanse og hvordan de kan bli bedre i sin yrkesutøvelse. På hvilken måte kan læreren bidra til at resultatene for alle elever bedres? Er det mulig?

I rapport 34/2011 ble det dessuten stilt spørsmål ved om lærerarbeidet er noe som kan læres eller om det er evner noen bare har (NIFU Rapport 34/2011:90). Spørsmålet peker frem mot neste del i oppgaven, der lærerens kompetanse for undervisning knyttes til arbeidet og forskningen til Linda Darling-Hamond.

3 LÆRERENS KOMPETANSE FOR UNDERVISNING

3.1 Innledning

I dette kapittelet knyttes lærerens kompetanse til litteratur og forskning og det er i første rekke litteratur av Linda Darling-Hammond som er utgangspunkt og grunnlag for redegjørelsene. Så langt i oppgaven er det understreket på flere måter og gjennom flere referanser at lærerens kompetanse er viktig. Men hva denne kompetansen skal være, er lite presisert. I denne delen presenteres som nevnt teori fra Linda Darling-Hammond. Hun har i mange år arbeidet med og forsket på problemstillinger rundt lærerens kompetanse og utdanning, og hun beskriver og begrunner i sine tekster hvilken kompetanse læreren må ha for å få til god undervisning. Det er dessuten interessant når hun sier at å undervise kan læres. Darling-Hammond har utarbeidet en modell for å forstå hva undervisning er. I denne tydeliggjøres hvilke kategorier og begreper som inngår i en helhetlig forståelse av lærerens oppdrag i skolen.

Linda Darling-Hammond har siden 1998 vært Charles E. Ducommun Professor of Teaching and Teacher Education; Faculty Sponsor, Stanford Teacher Education.

(<http://ed.stanford.edu/faculty/ldh>). Gjennom forskning, undervisning og utdanningspolitisk arbeid fokuserer hun på skolefornyelse, lærerutdanning og like muligheter for utdanning for alle. Med boken "The right to learn. A Blueprint for Creating Schools that Work", fikk hun The Outstanding Book Award from the American Educational Research Association" i 1998. Hun har gitt ut åtte bøker, over to hundre artikler og bidratt med kapitler i andre bøker (Darling-Hammond 1997:xix). Hun er også brukt som kilde i St.mld.nr. 31 (2007-2008) og St.mld.nr. 11(2008-2009). Forordet i "The Flat World and Education" fra 2010 åpner slik: *"Linda Darling-Hammond is one of the world's most eloquent, authoritative, compassionate, and prolific voices for equity, social justice, and the transformation of schools and teacher education."* (Darling-Hammond 2010:ix). Darling-Hammond har sin erfaring og sitt virke i USA og det kan stilles spørsmål ved om hvor gjeldende hennes teorier er for norsk utdanning. Det må da understrekes at forskning og teori som trekkes frem her gjelder læring og undervisning generelt og er relevant for lærerens kompetanse og implementering av læreplan.

3.2 Elevens læring og undervisningen

Å lære, er det mest spennende mennesker gjør. Det mest utfordrende og tilfredsstillende er å undervise. Læring og undervisning er fundamentet i sivilisasjonen og tanken på at elever ikke får anledning til å lære eller utsettes for kjedelig og utilfredsstillende undervisning er frustrerende (Darling-Hammond 1997:xi).

For læreren er det en utfordring å undervise slik at elevens forståelse er det sentrale. Dette krever at både eleven og det faglige står sentralt i lærerens arbeid og at det er en sammenheng mellom disse. Elever har forskjellige behov i læringsprosessen og når vanskelig eller krevende lærestoff skal presenteres for elever, stilles det store krav til læreren. For at elever skal knytte nytt lærestoff til egne erfaringer og den forståelsen de allerede har, må læreren skape situasjoner som gir hver enkelt elev tilgang til lærestoffet. Elevene har ulike bakgrunn og erfaringer som de knytter ny kunnskap til, og som gjør at de må møtes på ulike måter i læringssituasjonen. I denne prosessen skal både elevens læring og det faglige stoffet ha sin plass uten å utelukke hverandre. Undervisning, der dette ikke står sentralt, og som har til hensikt å overføre kunnskap uten å ta hensyn til hvilke behov eller forutsetninger elevene har i læringsprosessen, er en lettvint form å undervise på. Når skoletimer og lærestoff i detalj er bestemt på forhånd, med fokus på innhold og fremgangsmåte, kan det oppleves som enklere å kontrollere. En slik læringssituasjon føles oversiktlig, men eleven, som den lærende med sine behov, får lite oppmerksomhet. Læringssituasjoner, der eleven selv er aktiv deltager, bringer ofte en større usikkerhet inn i undervisningsprosessen. For at eleven skal få mulighet til å bygge sin egen forståelse gjennom sitt arbeid, må læreren bidra for å lage et reisverk som kan lede eleven i læringsprosessen. Læreren må være i besittelse av, og for sin egen del, kunne velge mellom ulike strategier som gjør det mulig å forstå hvordan eleven tenker og om eleven faktisk har lært noe. Mange lærere har ikke selv lært hvordan de skal skape læringssituasjoner der eleven får oppleve et gjennombrudd i forståelsen av faglige utfordringer eller hvordan de skal kunne vurdere elevens læring i en slik prosess. Derfor repeterer ofte undervisningen seg med overfladiske aktiviteter uten å ha oppmerksomheten på læring (Darling-Hammond 1997:12-13).

Skolen skal være sentrert om elevens læringsprosess og organisert slik at den møter eleven der eleven er, både utviklingsmessig og kognitivt. Det vil si der eleven befinner seg ut fra sine erfaringer, ferdigheter, forutsetninger, læringsstiler, språklige bakgrunn, familiesituasjon, grad av selvtillit og tro på at skolen er noe for dem. Dette innebærer at læreren har flere muligheter

å velge mellom for å tilpasse undervisningen til eleven, slik at læringen lykkes. For å få til dette, må læreren forstå hvordan eleven tenker, og hva de allerede kan. Læreren må være faglig sterk, beherske et repertoar av undervisningsstrategier og ha kunnskap om menneskets utvikling (Darling-Hammond 1997:32).

Læringsarbeid som gir dyp forståelse har tre kjennetegn. Disse er 1) kognitive funksjoner som utfordrer elevene til å analysere, evne til å vurdere og utvikle nye argument, ideer og prestasjoner og 2) evne til å anvende dette i meningsfylte kontekster. Og, 3) læringen skal ta utgangspunkt i elevenes tidligere læring og erfaring. Men det å starte og ende opp med elevenes egne interesser gir ikke nødvendigvis dypere forståelse, da må eleven få hjelp til å bli kjent med innhold og nødvendige ferdigheter og ha et kognitivt reisverk for å bevege seg fra intuitiv forståelse og interesse til intellektuelle ferdigheter. For mennesket er det naturlig å forstå det som skal læres i sin sammenheng og vi lærer best gjennom meningsfylte aktiviteter (Darling-Hammond 1997:110).

Vårt samfunn kalles et kunnskapssamfunn. I de fleste yrker er det krav til kognitive ferdigheter, men også i dagliglivet generelt kreves det ferdigheter i lesing, skriving, regning og data for å klare seg. 70% av dagens jobber er slik at de krever spesiell kunnskap, evne til å tenke nytt og kreativt og ferdigheter i å beherske avansert teknologi (Darling-Hammond 2006:4). Elevene i skolen skal utrustes for dette samfunnet og de trenger ferdighet slik at de kan tenke og resonnere selv. De må lære å stille spørsmål for å analysere, tolke og sette sammen informasjon. National Academy of Science summary of "How People Learn" formulerer tre viktige prinsipper for læring i vår tid:

1. Elever bringer med seg kunnskap til klasserommet som læreren må ta hensyn til i sin undervisning.
2. Elever må få anledning til å organisere kunnskap i begreper hvis de skal kunne anvende kunnskapen utenfor klasserommet.
3. Elever lærer mer og bedre når de også lærer å forstå hvordan de selv lærer og hvordan de kan legge til rette for egen læring, det vil si at de får et metaperspektiv på egen læring (Darling-Hammond 2006:10).

Dette krever at undervisning og læringssituasjoner møter elevene der de er læringsmessig, og at læreren forstår og legger til rette for hver enkelt elev. Det stilles store krav til lærere som skal kunne undervise elevene slik at de er i stand til å møte samfunnets utfordringer.

Når utgangspunktet er at elevene har forskjellig bakgrunn og forutsetninger i møte med læringssituasjoner, er det forståelig at de må få anledning til å møte og arbeide med lærestoff på forskjellige måter. Det er da viktig at læreren har kunnskap og ferdigheter som gjør det mulig å hjelpe elevene individuelt.

I undervisningen må læreren ta hensyn til og handle i forhold til elevenes ulike forutsetninger og behov, elevens interaksjoner og undervisningens kortsiktige og langsiktige hensikt.

Læreren opererer i et tidsperspektiv, et læringsperspektiv og i flere relasjoner samtidig.

Undervisningssituasjoner er komplekse og de kan beskrives gjennom fire punkt:

1. Undervisning og læring er ikke rutine. Nye situasjoner oppstår hele tiden på grunn av ulike læringsbehov, sosiale situasjoner, utfordringer, spørsmål og dilemmaer.
2. Det arbeides mot flere mål samtidig på den måten at faglige mål, elevers individuelle mål og sosial mål er del av undervisningens hensikt.
3. Undervisningen retter seg mot elever med ulik kulturell bakgrunn, erfaringer og utfordringer.
4. Undervisning krever at læreren har kunnskap på flere områder. Det gjelder barn og unges utvikling, undervisningsfag, gruppedynamikk og elevenes bakgrunn og forutsetninger (Darling-Hammond 2006:39).³

Læreplanen er bestemmende for hva elevene skal lære og arbeide med av faglig stoff og elevene trenger å arbeide med dette på en måte som er meningsfylt og som fører til varig læring og utvikling. Det er her læreren skal bidra med sine ferdigheter og kunnskap slik at elevene lærer ved at de opplever sammenheng mellom det de allerede kan og nytt lærestoff. I beskrivelsen av undervisningens kompleksitet, blir det tydelig at læreren skal være i besittelse av en mangfoldig kompetanse.

³ Darling-Hammond støtter seg på McDonald(1999) og M. Lambert (2001) i beskrivelsen av hvordan flere hensyn og betraktninger former undervisning.

3.3 Skolen og elevens læring

Sentralt i utdanning er læring og lærerens betydning for elevenes læring. Darling-Hammond setter lærerens kompetanse og læring i sammenheng med elevresultater og skolepolitikk. (Darling-Hammond 1997:5). I skolearbeidet må lærere innrette seg etter den offentlige, politiske ledelsen av skolen og det er viktig å vite noe om hvordan læreren reagerer på styringen med tanke på skolepolitikk og på å forbedre lærerutdanning. Linda Darling-Hammond har sammen med Arthur Wise gjort en studie av effekten av politisk styring på utdanning og stilt spørsmål ved hvordan lærere responderer på politiske tiltak og hva som fremmer eller hindrer deres undervisning. Studien ble foretatt på 1980tallet da det var økende fokus på en tydelig læreplan og mer testing av elevene. I intervjuer ga lærerne uttrykk for hvordan politiske beslutninger kunne støtte, men også hvordan de var til hinder for deres praksis (Darling-Hammond 1997:70-71). Det kom frem at for lærerne var det viktig å kunne være fleksible i forhold til elevenes behov i undervisningen. Dessuten var det viktig for dem å ha relasjoner med elevene slik at de kjente dem godt nok til å forstå deres behov i læringsprosessene. De var også mer opptatt av å fokusere på selve læringen og ikke på å implementere prosedyrer eller program for læring. Av lærerne som var med i undersøkelsen oppga 67% at deres fokus i planleggingen var å få sammenheng mellom elevens behov og undervisningens mål. Dette å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og erfaringer kan asosieres med ettergivenhet og at det er lite vitenskapelig begrunnet, men kognitiv forskning underbygger at læring er en prosess der nye og ukjente situasjoner får mening i lys av kjente ideer eller erfaringer. Kognitive kart konstrueres for å organisere og tolke ny informasjon. I dette kan lærere være til hjelp for elevene ved å finne og legge til rette for forbindelser mellom nytt lærestoff og elevenes tidligere erfaringer (Darling-Hammond 1997:74).

En begrensende faktor for elevens læring kan være elevens egen innsats og at det er vanskelig å oppnå en vellykket læringssituasjon hvis eleven ikke vil lære. Dette stiller store krav til lærerens ferdigheter og hvordan skolen og læringssituasjoner er organisert. Elevene må være klar for å lære og de må kunne forbinde det de skal lære til tidligere erfaringer eller egne behov. I den forbindelse er det interessant at 84% av de intervjuede lærerne i studien til Darling-Hammond og Wise uttrykte at de viktigste egenskapene for en lærer er evnen til å skape relasjoner til elevene, å motivere og å tilpasse undervisningen til elevenes behov (Darling-Hammond 1997:81).

Darling-Hammond hevder at elevenes læring er et resultat av innsats i skolen, ikke en følge av medfødt egenskaper og fortrinn som er forbeholdt bare en liten del av befolkningen. Når elever ikke klarer å nå målene utdanningssystemet setter, er ikke det et uttrykk for at de har medfødte mindreverdige evner som gjør dem mindre kompetente til å nå målene. Elever som tenker og presterer bra i forhold til læringskravene, har nesten alltid hatt en bedre undervisning enn de som ikke presterer tilfredsstillende. Elever som ikke har fått muligheter gjennom god undervisning, vil kunne prestere godt hvis de får undervisning som er fokusert på å utvikle deres ferdigheter. Men, det er noen premisser som må oppfylles for at en slik ambisiøs undervisning skal lykkes. Elevene trenger å få klare kriterier for hva de skal prestere, tilstrekkelig med tilbakemeldinger og veiledning underveis i arbeidet med muligheter for å forbedre arbeidet sitt. Det må også være tilgjengelig gode eksempler på arbeider, slik at elevene kan se og bruke dem som modeller. Muligheten til å forbedre og forandre arbeidene etter tilbakemeldinger og å kunne bruke eksempler, er viktig når elever utfordres til å anstrenge seg for å nå lengre i sin læring. Underveis i prosessen må det også være tilgang på personlig veiledning. Det er følgelig ikke bare en eller noen enkle faktorer som må være til stede for at elever skal lære gjennom forståelse. Læreplan, undervisning, skoleorganisasjon, styring og profesjonell utvikling må virke sammen om hvordan mennesket lærer og utvikler seg. (Darling-Hammond 1997:106-107).

3.4 Lærerens utdanning

Lærere lærer på samme måte som elever. De må studere, praktisere, reflektere, samarbeide med andre, lære av eksempler og modeller og dele med andre hva de ser og gjør. Dette krever at det er muligheter for samarbeid og refleksjon og at læreren klarer å se forbi egne erfaringer med lærere i sin egen skolegang (Darling-Hammond 1997:319). Men, i hvilken grad kan læreren lære å undervise? Hvor stor betydning har lærerens utdanning og kompetanse for at undervisningen skal lykkes? Linda Darling-Hammond referer til flere forskere og deres arbeider for å belyse at det er en positiv sammenheng mellom lærerens kompetanse og vellykket undervisning med gode elevresultater. En del av forskningsarbeidene og funnene hun viser til presenteres her fordi de gir nyttig informasjon om forholdet mellom lærerens kompetanse og elevenes prestasjoner.

Forskning av Sanders og Horn (1994), Sanders og Rivers (1996), Wright, Horn og Sanders (1997) viser at det er sammenheng mellom lærerens utdanningsnivå og elevenes prestasjoner. Elevresultater er mer påvirket av lærerens undervisning enn av andre faktorer som klassestørrelse og sammensetning (Darling-Hammond 2006:19).

I følge Saunders og Rivers (1996) har elever som blir undervist av gode, effektive lærere, gjennom hele skoleløpet tydelig bedre resultat enn elever som ikke har effektive lærere. Denne effekten viser seg ikke bare nært i tid, men også etter flere år (Darling-Hammond 2006:19).

Flere ferdigheter hos læreren kan knyttes til elevenes prestasjoner. Lærerens akademiske evner og muntlige formidlingsevne, faglig kunnskap, kunnskap om undervisning og læring og erfaring med undervisning, har betydning hver for seg og sammen (Darling-Hammond 2006:21).

Ronald Fergusons (1991) analyse av elevers prestasjoner i matematikk og lesing, i skoledistrikter i Texas, fant at lærerens formelle kompetanse hadde større innvirkning på elevenes resultater enn elevenes sosioøkonomiske status (Darling-Hammond 2006: 21). Bakgrunnsfaktorer som inntekt i familien og foreldrenes utdanning har i følge Fergusons undersøkelse mindre betydning for elevers resultater enn lærerens kompetanse. I undersøkelsen viste det seg at lærerens egne karakterer, masterutdanning og undervisningserfaring betydde mer for de distriktsmessige forskjellene i elevprestasjoner i lesing og matematikk, enn elevens sosioøkonomiske status. Denne effekten var svært tydelig og variasjonene i lærerkvalifikasjoner så store, at når sosioøkonomiske forskjeller ble kontrollert for, kunne ulikheten i elevresultater for fargede og hvite elever forklares med forskjeller i lærerens kompetanse (Darling-Hammond 2005:15). Forskjell i lærerens ekspertise er av stor betydning for elevenes læringsutbytte. Ferguson undersøkte også skolens økonomiske betydning for elevenes resultater. Det kom frem at anvendelse av penger hadde positiv effekt og at den beste måten å bruke dem på var ved å gi lærere mulighet for å forbedre sin undervisning. Den viktigste faktoren for å forbedre elevresultater var lærerens ferdigheter og erfaring (Darling-Hammond 1997:271).

Monk (1994) så på læreres skolefaglige og pedagogiske utdanning og analyserte data som omfattet 2829 studenter i studien; Longitudinal Study of American Youth. Han fant positiv sammenheng mellom lærernes forberedelser i matematikk og naturfag og elevenes

prestasjoner. I matematikk avtok samsvaret mellom lærerens faglige bakgrunn og elevens prestasjoner når den faglige vanskegraden kom over et visst nivå. I begge fag og på alle alderstrinn hadde lærerens grad av pedagogisk og metodisk utdanning positiv betydning for elevenes prestasjoner. Monk konkluderte med at læreren må ha god kunnskap i undervisningsfagene, men det alene er ikke nok for effektiv undervisning (Darling-Hammond 2006:32).

Begle og Geslin (1979) fant i sin forskning at graden av lærerens fagdidaktiske utdanning i matematikk spilte en større rolle for elevprestasjonene i matematikk enn ren matematikkutdanning. Disse funnene støtter at både faglig utdanning og pedagogisk, metodisk utdanning er viktig for at læreren skal undervise godt. Kravet til den skolefaglige kunnskapen til læreren blir riktignok større når det faglige nivået øker (Darling-Hammond 2006:32).

I en studie av Druva og Anderson (1983), der naturfaglæreres kunnskap og lærerpraksis ble undersøkt, kunne de vise sammenheng mellom elevers prestasjoner i naturfag og lærerens bakgrunn når det gjaldt skolefaglig kunnskap og pedagogikk. Lærerens faglige kunnskap hadde større betydning for elevprestasjonen på høyere trinn, men lærerens pedagogiske og metodiske bakgrunn hadde nær sammenheng med hvor effektiv læreren var i sin undervisning (Darling-Hammond 2006:33).

Wenglinsky (2000, 2002), undersøkte data fra National Assessment of Educational Progress (NAEP) og så på relasjonen mellom lærerens utdanning og praksis og elevprestasjoner. Han fant at elever på 8.trinn, i amerikansk skole, presterte bedre på testene fra NAEP når læreren hadde faglig eller fagdidaktisk utdanning i matematikk. Utdanningen kunne være av både lav og høy grad. Dessuten hadde profesjonell opplæring i å arbeide med elever med spesielle behov, språklig, kulturelt eller på andre måter, positiv innvirkning på elevresultatene. Det gjaldt også lærerens evne til å veilede elevene i å utvikle og anvende dypere forståelse i læringen. Elevene hadde også bedre resultater hos de lærerne som hadde høyere grad av utdanning i naturfag, matematikk og fagdidaktikk og som lot elevene utvikle ferdigheter i praktiske faglige oppgaver (Darling-Hammond 2006:33).

Otto og Schuck (1983) har forsket på sammenhengen mellom læringsteori og læring. I følge læringsteori er det gunstig i naturfag å stille en spesiell type spørsmål som støtter studentenes strategiske tenkning for å lage hypoteser, sammenligne, analysere, lage synteser og evaluere

løsninger. For å gjøre dette tilgjengelig som praksis for lærere, valgte forskerne ut nitti tilfeldige studenter og seks biologilærere fra tre highschoools i bydistrikt. Alle lærerene hadde elevgrupper på femten. Tre lærere fikk opplæring i spørreteknikker gjennom diskusjon, de kunne se på eksempler, analysere videoopptak og de fikk støtte i sin planlegging. Alle lærerne ble så observert i undervisningen av observatører som ikke visste hvem av dem som hadde gjennomgått opplæring. Resultatet var at lærerene som hadde fått forberede seg gjennom opplæringen stilte flere spørsmål som gjorde at elevene måtte tenke mer strategisk i forhold til faget, og spørsmålene krevde svar med analyse og vurdering av faginnhold. Elevene som hadde disse lærerene presterte høyere på prøver rett etter undervisningsperioden, og de presterte høyere enn den andre gruppen ti uker etter at prosjektet var avsluttet (Darling-Hammond 2005:29).

Lærerens læring, med tanke på god praksis, følger et utviklingsløp (Berliner 1994, Feiman-Nemser 1983, Richardson og Placier 2001) slik at prinsipper som knyttes til konkrete situasjoner hjelper læreren å forstå og overføre det de lærer. Refleksjon over læringen er like nyttig i lærings- og forbedringsprosessen for læreren som for elevene i deres læring (Cochran-Smith og Lyle 1999, Feiman-Nemser 2001, Hammerness, Darling-Hammond og Shulman 2002, Shulman og Shulman 2004)”. (Darling-Hammond 2005:29).

Lærere skal ha god kunnskap i faget de underviser og en pedagogisk forståelsen av innholdet i faget. Dette betyr at læreren vet hva som forventes av forståelse og misforståelser hos elevene og kan legge til rette med eksempler og emner som gjør lærestoffet tilgjengelig for elevene (Darling-Hammond 2005:201-202).

Darling-Hammond omtaler viktige prinsipper for å lære å undervise og for å utvikle og forbedre sin undervisningspraksis gjennom yrkeskarrieren. Lærere har i utgangspunktet forutinntatte ideer om undervisning som påvirker lærerens læring. For at lærere skal kunne praktisere det de kan, må de ha faglig kunnskap, forstå fagkunnskapen begrepsmessig og kunne omsette kunnskap i handling. En metakognitiv tilnærming til praksis kan være til hjelp i å ta kontroll over egen læring ved å analysere hendelser og situasjoner i klasserommet (Darling-Hammond 2005:366).

Studiene og forskningen som er referert, viser sammenheng mellom lærerens utdanningsbakgrunn og elevenes læring. Lærerens faglige, pedagogiske og metodiske kompetanse har betydning i arbeidet med elevene og i tilretteleggingen av læringssituasjoner.

Det betyr at læreren må kjenne skolefaget, men læreren må også kjenne sine egne elever og hvordan elever lærer. Dessuten må læreren ha muligheter for å velge ulike strategier for å nå de ulike elevene. Disse strategiene er en del av lærerens “faglige formue” eller repertoar, som kan utvikles og økes.

I neste del presenteres en modell Darling-Hammond har utarbeidet for å forstå hva undervisning er. I denne tydeliggjøres hvilke kategorier og begreper som inngår i en helhetlig forståelse av lærerens oppdrag i skolen.

3.5 Prinsipper for undervisning

I møte med samfunnets forventning og behov for utdanning må læreren dekke mer enn det læreplanen sier. Dette gjelder bredden av faglig kunnskap, men også sammenhenger kunnskapen settes inn i og valg av undervisningsmetoder (Darling-Hammond 2005:2).

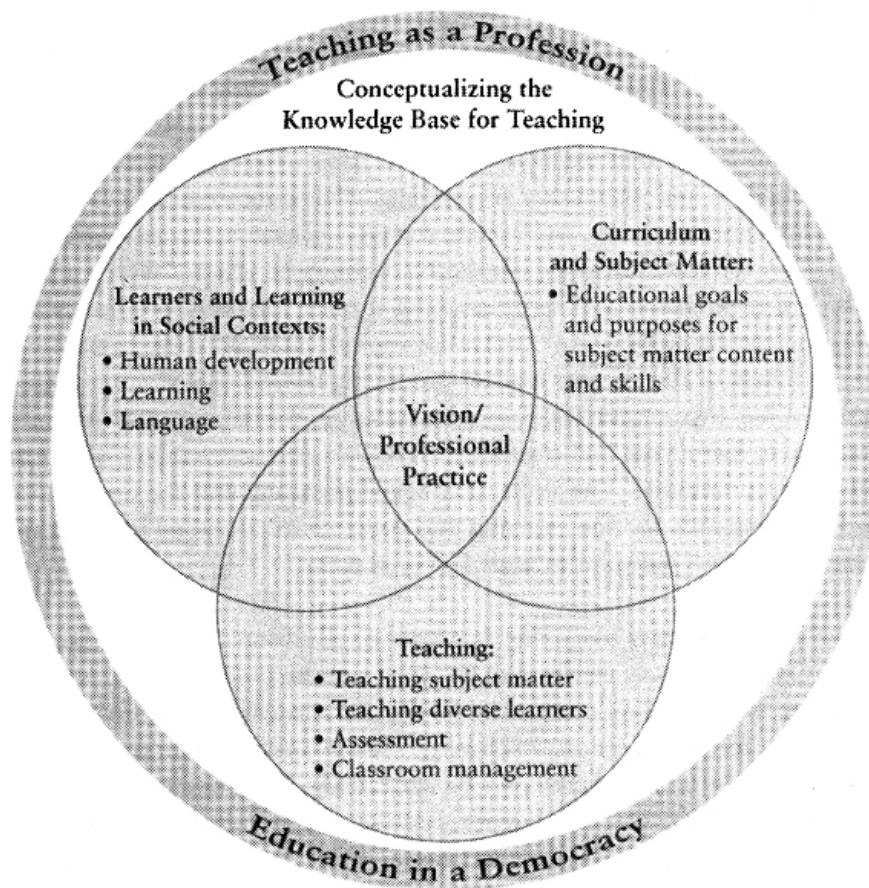
Linda Darling-Hammond ser på undervisning i lys av læring og læringsprosess og vektlegger disse prinsippene:

1. Eleven er i sentrum for planlegging og gjennomføring av læring. Her sammenligner Darling-Hammond nødvendig kunnskap om anatomi og fysiologi for medisinsk personell med grunnleggende kunnskap om menneskets utvikling og læring for pedagoger.
2. Læreren må kunne velge og organisere læringsmateriell i overensstemmelse med læreplanen.
3. Skolefaglig kunnskap hos læreren er grunnleggende på den måten at undervisningsstrategier knyttes til innhold og kontekst.
4. Eleven, skolefaget og læreplanen er del av en sosiokulturell kontekst som har betydning for hva som oppfattes som viktig og for læringen.
5. Metode eller undervisningsstrategi må være i samsvar med læringsmål og passe med læringssituasjon. Dette krever en forståelse av ulike metoder og praktiske eksempler på metoder.
6. Vurdering for læring, som skjer hele tiden, er viktig for både elev og lærer.

7. Lærere skal ta reflekterte beslutninger og arbeide med å forbedre sin undervisning. De må kunne lære av praksis, noe som krever at de kan observere, være kritiske, stille spørsmål og finne løsninger og forbedringer.
8. Undervisning er samarbeid, der læreren er del i et profesjonelt miljø, med vekt på utvikling og læring også for læreren.

(Darling-Hammond 2006:80)

Prinsippene kan plasseres innenfor følgende tre kategorier, kunnskap om eleven, kunnskap om læreplanen og kunnskap om undervisning. Mellom disse er det interaksjoner og de påvirker hverandre. Prinsippene gjelder for lærerprofesjonen og de må ses som del i samfunnet og demokratiet (Darling-Hammond 2006:84). Kategoriene vises i en modell (se fig.1) utarbeidet av Darling-Hammond og Bransford.



Source: Darling-Hammond and Bransford, 2005, p. 11.

Figur 1: Modell for å begrepsfeste kunnskapsbase for undervisning (Darling-Hammond 2006:84).

I modellen ordnes ideene rundt undervisning og læring i tre hovedområder som virker på hverandre og sammen. Disse er kunnskap om eleven og elevens læring i sosial kontekst, læreplanen med fagenes mål og innhold og lærerens undervisning med tanke på faglig innhold og metode. Rundt eleven, læreplanen og læreren, danner to viktige prinsipp for lærerpraksis en ramme, nemlig undervisning som profesjon og utdanning i demokratiet. Det siste er viktig fordi skolen skal utruste eleven til å delta i samfunnet politisk, samfunnsmessig og økonomisk. Skolen skal gi alle elever muligheter for fremtiden. Modellen er et hjelpemiddel for læreren i planlegging og gjennomføring av undervisning. Den viser lærerens perspektiv, med flere hensyn som må tas samtidig og den viser at undervisning består av flere elementer, som læreren må ha kunnskap om for å forme og utøve sin undervisning. Modellen danner også utgangspunkt for å beskrive eller drøfte hva lærerens kompetanse er og skal være.

Modellen er rammeverk for begreper som lærere kan bruke for å lære mer om, reflektere over og forbedre sin undervisning. Den gir et begrepsrammeverk for faglige diskusjoner i undervisningsspørsmål. Dessuten kommer interaksjonene i undervisningen frem. (Darling-Hammond 2005:10).

Modellen viser hvilke områder læreren operer innenfor, må kjenne til og ha kunnskap om, slik at forskjellige perspektiv kommer frem. Det som hører til eleven og elevens læring, læreplan og undervisning, kan sees hver for seg, men som lærere er det nødvendig å se dem både avgrenset og som helhet. Det er i dette visjonen og den profesjonelle utøvelsen ligger. Men, læreren må også ha et metaperspektiv på sin profesjon og se sitt oppdrag i en samfunnskontekst, i demokratiet. Darling-Hammond fremhever fokuset på relasjonen mellom praksis og teori som kritisk for å utvikle kunnskap som praktiserende lærer (Darling-Hammond 2006:85).

I Del II av oppgaven presenteres syv spørsmål og svar fra en spørreskjemaundersøkelse i videregående skole. Spørsmålene gjelder lærernes mulighet for etterutdanning i skoleeiers regi etter innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet 2006. Temaene spørsmålene berører er differensiering, tilpasset opplæring, utarbeidelse av vurderingskriterier, motivasjon, læreplananalyse, fagdidaktikk og arbeidsmetoder i fag. Disse ses i relasjon til temaene i Del I, kapittel to og tre.

Del II

Denne delen av oppgaven handler om resultater fra en spørreskjemaundersøkelse med delvis annerledes metodiske problemstillinger enn i Del I. Dette gjøres det rede for i kapittel fire. I kapittel fem presenteres resultater fra spørreskjemaundersøkelsen. Til slutt følger drøfting, sammenfatning og konklusjon i kapittel seks.

4 METODISKE REFLEKSJONER

Det statistiske materialet i oppgaven er hentet fra en spørreskjemaundersøkelse knyttet til reformen Kunnskapsløftet. Undersøkelsen er foretatt i perioden 25.april til 20.juni 2008, i forbindelse med ”Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger ” av Erling Lars Dale og Kamil Øzerk.

I oppgaven presenteres syv spørsmål fra ”En undersøkelse om reformen Kunnskapsløftet”. Disse er hentet fra spørreskjemaene som danner datagrunnlaget for de empiriske analysene i delrapport to av Kunnskapsløftet som utdannings- og læreplanreform (Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2). Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det forventet at kommunale og fylkeskommunale skoleeiere skulle utarbeide strategidokumenter med konkrete rammer for skole og utdanning lokalt. Skoleeierne kunne også utarbeide lokale fagplaner som utgangspunkt for fagplanarbeidet på den enkelte skole. Ved gjennomgang av disse dokumentene, viste det seg at de var lite konkrete i forhold til skolenivået. De henvendte seg til utdanningsmyndighetene.⁴ Dette danner bakgrunn for spørreskjemaet som rettes til skoleeierne, der de svarer på spørsmål om implementeringen av Kunnskapsløftet (Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:20). Skoleeierne blir bedt om å uttale seg om utdanningspolitiske utsagn, prioriteringer av utvikling og iverksetting av tiltak og tilbud om etterutdanning for pedagogisk personale, eller lærere og skoleledere (Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:21). Spørreskjemaene er sendt til både kommunale og fylkeskommunale eiere. Det er den delen, der de fylkeskommunale eierne uttaler seg om iverksetting av etterutdanningskurs for lærere og skoleledere, som omtales her.

4.1 Utvalget

Utvalget består av 19 fylkeskommunale skoleeiere, det vil si 100% av populasjonen (Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:23).

⁴ I ”Kunnskapsløftet Sentrale Styringssignaler og Lokale Strategidokumenter Rapport 1”, har Britt Ulstrup Engelsen i en analyse av læreplandokumentet Kunnskapsløftet lagt til grunn nasjonale utdanningspolitiske grunnlagsdokumenter, men også lokale, kommunale og fylkeskommunale dokumenter, som det referes til her.

Spørreskjemaet ble sendt til fylkeskommunenes utdanningsadministrasjon. Av de som svarte var syv fylkesutdanningsdirektører, fire rådgivere, to prosjektledere, en avdelingssjef, en opplæringssjef, en rådmann, en seksjonssjef, en fagleder og en pedagogisk konsulent. Kjønnsfordelingen var nesten jevn (Underveisanalyser av Kunnskapskøftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:25).

4.2 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr pålitelighet. Begrepet gjelder vurdering av forskningsresultater og er knyttet til påliteligheten i en måling i målingsøyeblikket, noe som betyr at resultater ikke nødvendigvis vil reproduseres ved senere målinger. Tradisjonelt er ordene konsistens, stabilitet og nøyaktighet brukt for å beskrive reliabilitet (Kleven 2002:27,124). Når det gjelder påliteligheten av datamaterialet i spørreskjemaundersøkelsen i oppgaven, omtales nøyaktigheten i behandlingen av materialet i forskningsrapporten. Dette gjelder koding og behandling av spørreskjemaene (Underveisanalyser av Kunnskapskøftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:24). De 19 fylkeskommuneadministrasjonene fikk samme spørreskjema og svarte ved å krysse av. Slik er betingelsene de samme for alle respondentene, men svarene ville kanskje bli annerledes på et senere tidspunkt, eller om en annen person i administrasjonen skulle svare.

I spørreskjemaundersøkelsen baseres det innsamlede materialet på forhåndsformulerte spørsmål til respondentene. Validitetsspørsmålet og spesielt begrepsvaliditet er relevant i den sammenhengen (Kunnskapskøftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:24).

4.3 Validitet

Empiriske forskningsresultater baserer seg på undersøkelser av operasjonaliserte begrep. Det betyr at det er en sammenheng mellom de teoretiske begrepene som ønskes målt og det som måles. Operasjonaliseringen av begrepene er den måten begrepet måles på i en undersøkelse. Begrepsvaliditet er graden av samsvar mellom begrepet slik det defineres teoretisk og

begrepet slik det operasjonaliseres (Kleven 2002:120-122). I spørreskjemaundersøkelsen måles de ulike begrepene, eller de ulike satsningsområdene hos skoleeierne, ved hjelp av spørsmål hvor svarene tilsier ulike grader av satsning fra skoleeiers side. Spørsmål og svaralternativer er formulert slik at de skal inneholde kjente ord og uttrykk for respondentene i samsvar med deres fagkompetanse og deres kjennskap til Kunnskapsløftet som reform. Svaralternativene skal være lette å forstå. På denne måten er begrepsvaliditeten sikret (Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:24). I de syv spørsmålene, som tas inn i denne oppgaven, er skoleeier spurt om i hvilken grad lærere og skoleledere er tilbudt etterutdanning eller kurs i spesielle temaer knyttet til implementeringen av Kunnskapsløftet. Begrepene som brukes er aktuelle innenfor utdanning, men forskjellige oppfatninger kan nok forekomme. Et eksempel på dette er begrepene tilpasset opplæring og differensiering. Et annet eksempel kan være hva som ligger i begrepet læreplananalyse. Hvis ikke respondentene har samme forståelse av de operasjonaliserte begrepene har det betydning for hva resultatet av målingen blir.

4.4 Representativitet og generaliserbarhet

Spørsmålet om representativitet er kritisk når konklusjonene som trekkes gjelder en større gruppe enn de som er spurt i en undersøkelse. Er resultatene gyldige for alle i gruppen? Er utvalget representativt for populasjonen? Populasjonen er den gruppen som resultatene skal regnes som gyldige for. Utvalget er en undergruppe av populasjonen og et representativt utvalg skal likne utvalget så mye at resultatene for utvalget er gyldige for populasjonen (Kleven 2002:161-162). I spørreskjemaundersøkelsen er utvalget og populasjonen det samme, 19 fylkeskommunale skoleeiere, av 19 mulige, har svart på spørsmålene. Representativiteten i undersøkelsene er god.

Det kan foretas en generalisering av forskningsresultater når utvalget som er undersøkt er representativt for populasjonen. (Kleven 2002:104). I denne undersøkelsen er utvalget 100% av populasjonen og generaliserbarheten er god innenfor denne populasjonen.

Skoleeierne er respondentene i denne spørreskjemaundersøkelsen. De representerer alle lærere og skoleledere i sitt fylke og svarene hadde kanskje vært annerledes om spørsmålene var blitt stilt til lærerne. Det kommer ikke frem i undersøkelsen om etterutdanningstilbudene

gjelder alle lærere og skoleledere i fylket, eller hvordan mulighetene for å delta på kurs fordeles.

4.5 Spørreskjemaet

Det er valgt ut syv spørsmål med skoleeiernes svar fra undersøkelsens del 8 om etterutdanning. Spørsmålene gjelder: *”I hvilket omfang har din etat klart å gi tilbud om etterutdanning (kurs) av pedagogiske personale (lærere og skoleledere) hvor følgende temaer (emner) ble tatt opp i forbindelse med innføringen av reformen Kunnskapsløftet:”* Etter denne innledende teksten følger spørsmålene om differensiering (nr.12), tilpasset opplæring (nr.5), utarbeiding av kompetansebaserte vurderingskriterier (nr.4), motivasjon (nr.11), læreplananalyse (nr.16), fagdidaktikk i ulike fag (nr.22) og metoder i ulike fag (nr.23) (*”Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger”* Delrapport 2 : 297-321). Den eller de i fylkeskommuneadministrasjonen, som har ansvar for de videregående skolene i fylket, har svart på spørsmålene. De forteller gjennom svarene hvilke tilbud lærerne og skolelederne hadde om etterutdanningskurs i regi av fylkeskommunen, ved implementeringen av ny læreplan.

Skoleeier har ansvar for kompetanseutvikling for lærerne i skolen (St.mld.nr. 30(2003-2004):10). I kapittel 3 i oppgaven, er det redegjort for hvordan regjeringen støtter skoleeierne i dette arbeidet økonomisk og gjennom *”Kompetanse for kvalitet”*. Hensikten i rapporten spørreskjemaundersøkelsen er hentet fra, er å analysere sammenhengen i de offentlige strategidokumentene med det som realiseres på skoleeiernivå (Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:10). Denne sammenhengen er også aktuell i oppgaven, men det fokuseres på realiseringen av reformens intensjoner om nødvendig kompetanseheving for lærerne.

5 PRESENTASJON AV RESULTATER

5.1 Innledning

Syv spørsmål fra spørreskjemaundersøkelsen presenteres. De representerer aspekter som har tilknytning til den teoretiske redegjørelsen av lærerens kompetanse i oppgavens kapittel to og tre. I kapittel tre er det redegjort for Linda Darling Hammonds teorier. Hun legger vekt på elevens forståelse av lærestoff og elevens forutsetninger for læring som utgangspunkt for undervisningen. Spørsmålene om etterutdanning for læreren i forhold til differensiering, tilpasset opplæring, fagdidaktikk og arbeidsmetoder i fag kan knyttes til dette. Elevens motivasjon for læring og det å motivere eleven for læring, fremheves også av Darling-Hammond. Dette temaet er dessuten sentralt i det offentlige styringsdokumentet Mld.St.nr.22 (210-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter. Utvikling av kompetansebaserte kriterier har betydning for en bevissthet om innhold og metoder i arbeid med fagstoff, tilpasset opplæring og lærerens arbeid i relasjon til læreplan. Læreren skal knytte sammen sin undervisning, læreplanens faglige intensjoner og vurdering av elevene gjennom kriteriene. Ved innføring av ny læreplan, med vekt på elevresultater og nye kompetansekrav i fag, er det forståelig at læreren trenger kompetanseheving for å utarbeide slike kriterier. I dette arbeidet er læreren avhengig av å forstå intensjonene, det som ligger bak intensjonene og språket i læreplanen. Læreplanen er et av lærerens viktigste arbeidsredskap og spørsmålet om læreplananalyse knyttes til dette.

De grafiske fremstillingene av spørsmål med svar presenteres i denne rekkefølgen: Figur 2: Differensiering, Figur 3: Tilpasset opplæring, Figur 4: Utarbeiding av kompetansebaserte vurderingskriterier, Figur 5: Motivasjon, Figur 6: Læreplananalyse, Figur 7: Fagdidaktikk i fag og Figur 8: Metoder i ulike fag. Svarene grupperes etter hvor mye etterutdanning skoleeierne har tilbudt lærere og skoleledere innenfor det aktuelle temaet, det vil si i kategoriene ingen, maks fire timer, fem til syv timer, åtte timer eller mer og ubesvart.

Tolkningen av resultatene er begrenset i denne oppgaven, men det er interessant å se hvor stor del som har gitt tilbud om mer enn fem timer etterutdanningskurs, og hvor stor del som ikke har gitt noe tilbud til lærere og skoleledere. Hvis lærerne skal kunne fordype seg i temaene og bearbeide lærestoffet slik at de anvender det og forandrer sin undervisning, bør kursene ha en viss varighet. I undersøkelsen er det ikke beskrevet eller stilt spørsmål om innhold i kursene.

5.2 Skoleeierens kurstilbud om differensiering for pedagogisk personale

Begrepene differensiering og tilpasset opplæring ligger nær hverandre i innhold og kan være vanskelig å skille. I LK06 og i de utdanningspolitiske dokumentene for læreplanen brukes begge. I relasjon til lærerens kompetanse er de av betydning.

I St.mld. nr.30 (2003-2004) vektlegges behovet for en bedre nasjonal samordning av arbeidet med tilpasset opplæring. *"Tanken er at hele utdanningssystemet skal fungerer som én lærende organisasjon preget av en kultur for tilpasset og differensiert opplæring."* I oppfølgingen av stortingsmeldingens intensjoner er det utviklet en strategi for kompetanseutvikling, der skolens og lærebedriftens evne til å organisere opplæringen og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter med tanke på tilpasset opplæring prioriteres. Det er den ordinære, vanlige tilretteleggingen av undervisningen som skal preges av tilpasset opplæring. Kvaliteten på spesialundervisningen skal bedres, men behovet for spesialundervisning bør forebygges og reduses ved at tilpasset opplæring bedres. (Dale og Wærness 2006:252).

Begrepene differensiering og tilpasset opplæring omtales av Dale og Wærness slik:

"Differensieringsbegrepet tapte posisjon da utdanningspolitikken ble innrettet på at alle elever skulle få rett til videregående opplæring, og slik at behovet for utvelgelse fra ungdomsskolen ble mindre. Tilpasset opplæring overtok som hovedbegrep utover på 1970- og 1980 tallet. Tilpasset opplæring ble forstått som likeverdig opplæring for alle. Men hva innebærer det? Spørsmålet om differensiering vil i økende grad være et aktuelt tema, særlig knyttet til det å skape like muligheter og kravet om at skolen skal gi ethvert barn optimale læringsmuligheter" (Dale 2008:277).

Øzerk sier dette om differensiering og tilpasset opplæring:

"Differensiering i pedagogisk sammenheng handler om håndtering av forskjellighet. Faglig og etisk forsvarlig differensiering er et virkemiddel for tilpasset opplæring. Ulike differensieringstiltak kan ha ulike begrunnelser og ulike intensjoner."

Han sier at differensieringstemaet ble aktualisert på ny gjennom forarbeidene til Kunnskapsløftet og at det snakkes mer om differensiering nå enn for 10-20 år siden (Øzerk 2006: 253-254).

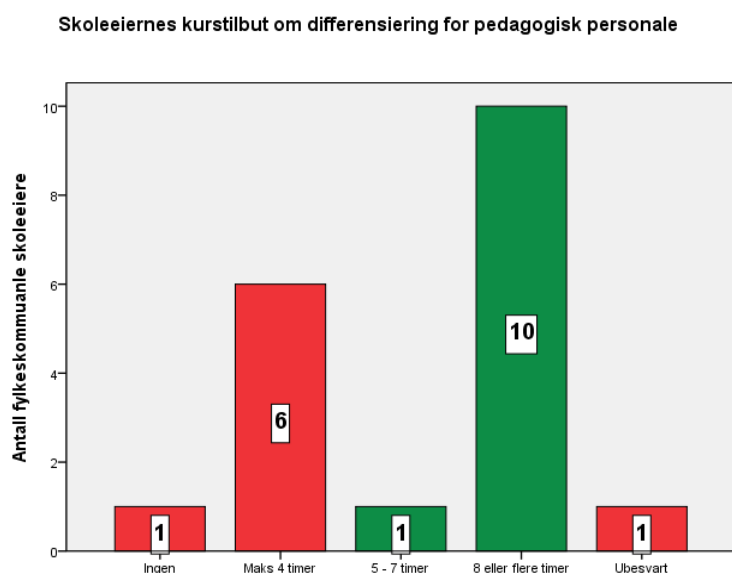
Dale og Wærness hevder at det er nødvendig med en felles forståelse for hva tilpasset opplæring og differensiering er for de som har ansvar for dette arbeidet. Dette betyr å anvende

et felles kategorisystem i differensieringen av opplæringen, slik at samarbeid blir enklere og at det samme kategorisystemet kan brukes ut fra forskjellige faglige perspektiv. Opplæringen kan differensieres i syv funksjonsområder: elevenes evner og forutsetninger, arbeidsplaner og læreplanmål, arbeidsoppgaver og tempo, organisering av skoledagen, læringsarenaer og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder og vurdering. Disse er presentert gjennom ”Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte” av Dale og Wærness. Differensiering forstås som et virkemiddel for tilpasset opplæring. Gjennom differensiering ønsker skolen å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og læreforutsetninger (Dale og Wærness 2006:260).

St.mld.nr.30 (2003-2004) sier i forordet at idealet er å strekke seg etter å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring. I denne stortingsmeldingen foreslås det nasjonal satsing på tilpasset opplæring og at dette området styrkes gjennom blant annet videreutdanning og annen kompetanseutvikling for lærere (St.mld.nr.30 (2003-2004):115). I Underveisanalyser av Kunnskapskøftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2 (s.172), pekes det på at *”differensiering har mistet sin terminologiske status underveis i Kunnskapsløftet”*. Det forklares ved at skolen som kunnskapsorganisasjon ikke knyttes til differensiering og tilpasset oppæring på samme måte som før og at fokuset derfor skifter fra å være på skoleeier til læreren. Tilpasset opplæring forbindes med kvalitetsvurderingssystemet. Det betyr at tilpasset opplæring knyttes nærmere elevvurdering. Dette synet, at departementet henvender seg til læreren for å begrepsfeste tilpasset opplæring, forsterkes i St.mld. nr.16 (2007-2008) og St.mld. nr.31(2007-2008). Læreren skal bruke elevens forutsetninger, elevgruppen som helhet og læringsmiljøet som ressurser i undervisningen. Lærers kompetanse knyttes til differensiering for elever i hele klasser gjennom arbeidsoppgaver, lærestoff, intensitet, organsisering, læremidler og arbeidsmåter. Det fastslås at lærere i tradisjonelle undervisningssituasjoner, gjennom dette, står overfor en vanskelig oppgave (Kunnskapskøftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2, s.172-174).

I denne fremstillingen knyttes differensiering til skolen som lærende organisasjon, der hver enkelt elev skal oppleve å få tilrettelagt sin læringssituasjon. Differensiering vil si å forskjellsbehandle på den måten at hver elev i en gruppe møter en situasjon som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Gjennom vurderingsprosessene skal også læreren legge til rette for og utvikle differensieringen i undervisningen. Det påpekes at differensieringen knyttes til kvalitetsvurderingssystemet og at ansvar i større grad ligger på læreren. For læreren kan dette

oppleves som overveldende krav. Sammenstilt med implementering av ny læreplan, med nye fagplaner med kompetansekrav og krav til elevresultater, er det forståelig at lærerne har behov for kompetanseheving.



Figur 2: Elleve skoleeiere gir lærere og skoleledere etterutdanningskurs på fem timer eller mer, innenfor differensiering av undervisning. Det vil si at 58% av skoleeierne gir et reelt etterutdanningstilbud i differensiering. Seks skoleeiere har gitt tilbud om maks fire timers kurs innenfor dette sentrale temaet. En skoleeier har ikke gitt tilbud om kurs og en skoleeier har ikke svart. Det er syv fylkeskommuner, eller 37%, som ikke har gitt et tilfredsstillende kurstilbud.

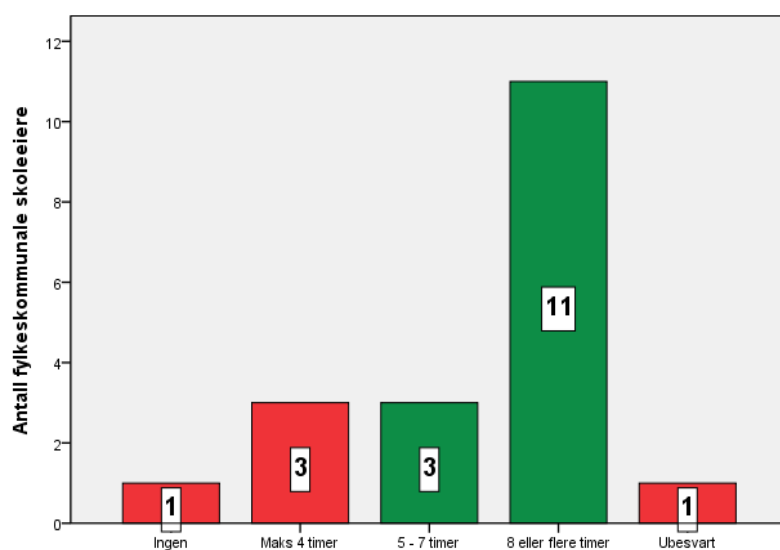
I redegjørelsen kommer det frem at differensiering er det læreren gjør, eller tar i bruk av metoder, for å få til tilpasset opplæring. Den ordinære tilretteleggingen av undervisningen skal være preget av tilpasset opplæring slik at behovet for spesialundervisning blir mindre. Det vil si at elever med svært forskjellige behov for tilrettelegging skal få dette av samme lærer samtidig. Prinsippet om differensiering og tilpasset opplæring er sentralt i LK06 og det er overraskende at bare 58% av skoleeierne har tilbudt etterutdanningskurs i temaet ved innføring av ny læreplan.

5.3 Skoleeierens kurstilbud om tilpasset opplæring for pedagogisk personale

I Læringsplakaten, i Kunnskapsløftet, er et av punktene at skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. I Prinsippene for opplæringen fremheves tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, som grunnleggende elementer i fellesskolen. Elevene skal møtes ut fra sin bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter med et mangfold av utfordringer. Det er snakk om tilpasset opplæring for hver enkelt elev med variert bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, organisering og intensitet i opplæringen. Dette hjemles i Oppl.l. §1-2 og kap.5 og læreplanverkets generelle del (<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/>).

I St.mld. nr.16 (2007-2008) omtales tilpasset opplæring i kapittel 6.3.4. slik: *”tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp gjennom hele grunnopplæringen”*. Det presiseres at tilpasset opplæring er et virkemiddel, ikke et mål. Begrepet knyttes til variasjon av arbeidsmåter og oppgaver, lærestoff, intensitet og organisering. Alle elever skal møte realistiske forventninger og krav de kan strekke seg mot, men det fremheves at det ikke finnes enkle løsninger på hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres (St.mld. nr.16 (2007-2008):76). Læreren møter store utfordringer i forhold til egen kompetanse i dette og den omtalte stortingsmeldingen peker på viktigheten av skolens og lærerens utvikling av kompetanse og tilgang på en kunnskapsbase.

Skoleeierens kurstilbud om tilpasset opplæring for pedagogisk personale



Figur 3: Fjorten skoleeiere, eller 74% av skoleeierne gir lærere og skoleledere etterutdanningskurs på fem timer eller mer innenfor tilpasset opplæring. En skoleeier gir ikke tilbud om etterutdanningskurs i tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring som begrep, brukes i større grad enn differensiering i de offentlige styringsdokumentene knyttet til LK06. Det kan kanskje forklare forskjellen på størrelsen på de to etterutdanningstilbudene. Men, tilbudene står ikke i forhold til det ansvaret som pålegges læreren i de offentlige styringsdokumentene og den satsingen på lærerkompetanse som stortingsmeldingene forespeiler. Når en respondent svarer at det ikke gis tilbud om etterutdanning i et tema, gjelder det lærere og skoleledere ved alle de videregående skolene i gjeldende fylke.

I St.mld.nr.31(2007-2008) knyttes tilpasset opplæring, gjennom resultatene fra elevundersøkelsen, til indikatorer for måloppnåelse (St.mld. nr.31(2007-2008):22). I Kunnskapskøftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2, omtales muligheten til å gå via elevvurdering for å knytte tilpasset opplæring til kvalitetsvurderingssystemet. I St.mld. nr.16 (2006-2007) presiseres, som nevnt ovenfor, at tilpasset opplæring er et virkemiddel, ikke et mål. Målet for opplæringen i fagene er kompetansemålene og tilpasset opplæring er et middel for å nå disse (Kunnskapskøftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:176-177). Indikatorer på måloppnåelse og kompetansemål i fag må samsvare. Eleven skal nå målene og dette skal læreren legge til rette for. Elevvurderingen kan da være et hjelpemiddel i tilpasset opplæring.

Det er naturlig å trekke inn skoleeierens kurstilbud om utarbeiding av kompetansebaserte vurderingskriterier. Disse har betydning for hvordan læreren kan tilpasse opplæringen for eleven, ikke bare for å vurdere eleven.

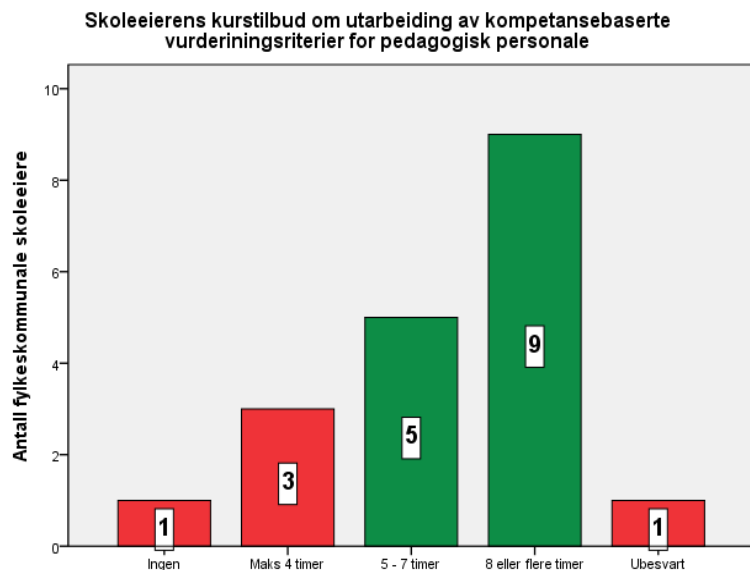
5.4 Skoleeierens kurstilbud om utarbeiding av kompetansebaserte vurderingskriterier for pedagogisk personale

Kompetansebaserte vurderingskriterier er knyttet til elevvurdering. Departementet legger til grunn at elevens og lærlingens kompetanse i faget er grunnlaget for vurdering og karakter.

Vurdering av den helhetlige kompetansen til eleven, som også tok med i vurderingsgrunnlaget Generell del av LK06 og Prinsipper for opplæringen, eller Broen i L97, ble forlatt etter evalueringen av L94 og L97. Begrunnelsen var at særlig for videregående skole ble dette for omfattende vurderingsgrunnlag (St.mld. nr.30 (2003-2004):39). Nå er prinsippet i vurderingen at elevens kompetanse i faget ligger til grunn for elevvurderingen og karakteren og at eleven har krav på underveisvurdering og sluttvurdering. Det skal være klart for eleven hva som er målet for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen. Formålet med vurderingen er å fremme læring underveis og å uttrykke kompetansen til eleven (Forskrift til opplæringslova 23.06.06. nr.724, §3-1, §3-2).

Med dette utgangspunktet er vurderingen viktig i læringsarbeidet. Utarbeidelsen av kompetansebaserte vurderingskriterier er sentral for lærerens planlegging og differensiering av undervisningen og for å klargjøre for elevene hva som må vektlegges i deres læring av fagstoffet. Kriteriene skal finnes igjen i planene for undervisningen og i gjennomføringen av undervisningen. Det skal være sammenheng mellom læreplan, undervisning og det elevene har lært. Kompetanse i å utarbeide disse kriteriene er nødvendig for læreren. Ved innføring av ny læreplan er det viktig at læreren får tid og anledning til å oppdatere seg og utvikle denne kompetansen.

Kvalitet i opplæringen, måling av elevenes kompetanse og tydelige mål for læringen er sentrale prinsipper ved innføringen av Kunnskapsløftet og i stortingsmeldingene knyttet til reformen. Vurdering og karakterer er dessuten avgjørende viktig for elevene i videregående skole med tanke på videre yrkesutdanning og studier. *“Én utfordring, i følge departementet, er at det eksisterer en svak vurderingspraksis i skolen. Slik sett har skoleeierne en utfordring, siden det er de som skal ha kvalitetsansvaret for opplæringen.”* (Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:226).



Figur 4: I reultatet fra spørreskjemaundersøkelsen viser det seg at fjorten skoleeiere, eller 74%, har tilbudt fem timer eller mer videreutdanningskurs i temaet. Det er en skoleeier, ett fylke, som ikke ser temaet som så viktig at lærerne trenger å bedre sin kompetanse i dette. En skoleeier har ikke svart. Resultatet er overraskende fordi dette er et satsningsområde i læreplanen Kunnskapsløftet.

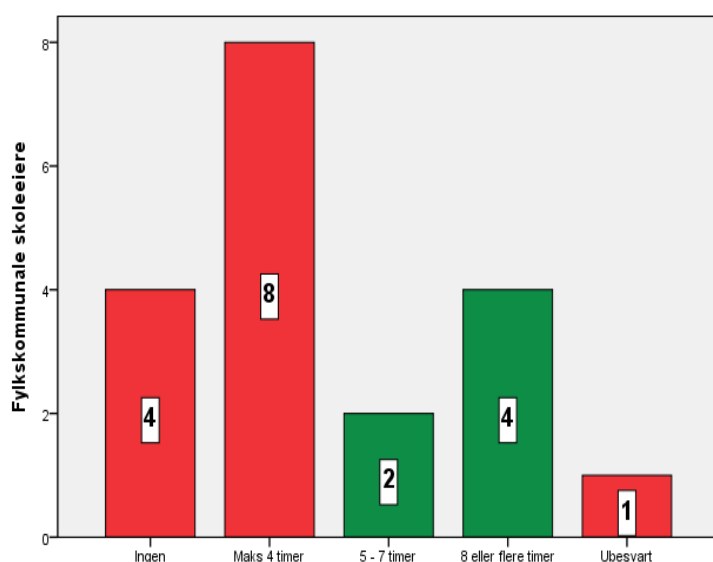
5.5 Skoleeiernes kurstilbud om motivasjon/motivasjon for læring for pedagogisk personale

I Prinsipper for opplæringa, andre del av Kunnskapsløftet, er ett av underkapitlene ”Motivasjon for læring og læringsstrategier”. Det hevdes at *”Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å samarbeide målretta”*. I samme avsnitt uttrykkes at mestringsopplevelser, fysisk aktivitet og god helse, kan medvirke til større motivasjon for å lære. (<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/>).

Motivasjon som tema omtales ikke mye i stortingsmeldingene knyttet til Kunnskapsløftet før i Mld.St. nr.22 (2010-2011). Denne har tittelen Motivasjon-Mestring-Muligheter og *”Målet med meldingen er å gjøre hele ungdomstrinnet motivert og variert, slik at elevene får større utbytte av skolen og opplever den relevant og givende.”* Kapittel tre i meldingen tar for seg

motivasjon og lærelyst på ungdomstrinnet. Motivasjon for læring defineres som en drivkraft som ligger bak innsats for læring og forhold som påvirker og fremmer elevens motivasjon for læring omtales i kapittelet. Til slutt i kapittelet presenteres en modell for hvordan motivasjon inngår i komplekse prosesser for læring (Mld.St. nr.22 (2010-2011):11, 13-18). Meldingen gjelder ungdomstrinnet spesielt, og den kommer etter i tid i forhold til undersøkelsen som det vises til i dette kapittelet. Likevel, prinsippene for læring gjelder elever i hele grunnopplæringen og motivasjon for læring er viktig for alle elever.

Skoleeierens kurstilbud om motivasjon/motivasjon for læring for pedagogisk personale



Figur 5: Seks skoleeiere svarer at de har gitt lærere og skoleeiere tilbud om etterutdanning i fem timer eller mer. Det utgjør 32%. Fire skoleeiere, eller 21%, har ikke gitt noe tilbud, en skoleeier har ikke svart.

Resultatene gjengitt i figur 5 gir et inntrykk av at skoleeierne ikke ser behovet for kompetanseheving innenfor området motivasjon for læring som spesielt viktig. Resultatet kan være vanskelig å forstå hvis det knyttes til elevenes gjennomføring av skoleløpet i videregående skole. Dette er og har vært et aktuelt tema. I denne forbindelsen har regjeringen satt i gang den nasjonal dugnaden Ny Giv, som er et treårig prosjekt, med målsetting om at flere ungdommer skal fullføre videregående skole

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025> . Noen timers kurs i

motivasjon vil ikke løse problemene på dette området, men det ville kanskje hjelpe lærerne noe i deres arbeid for elevene.

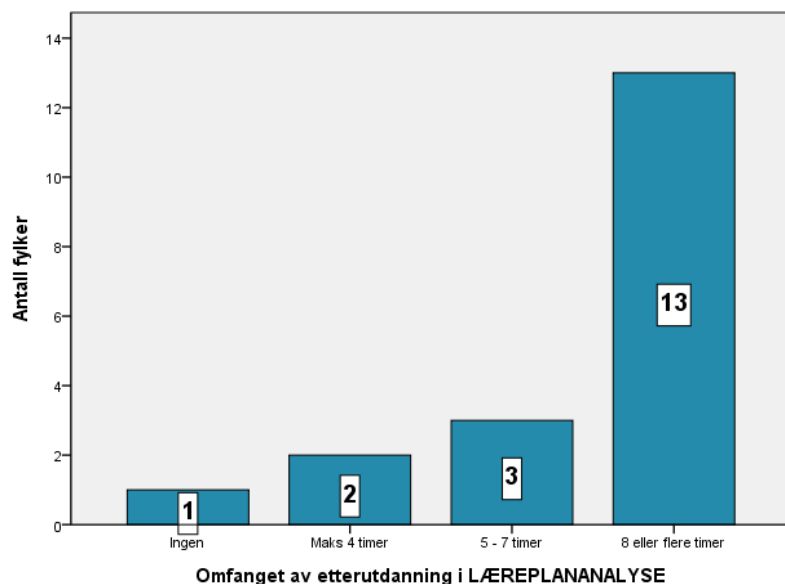
5.6 Omfanget av etterutdanning i læreplananalyse

Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble det forventet at kommunale og fylkeskommunale skoleeiere skulle utarbeide strategidokumenter med rammer for skole og utdanning lokalt. Skoleeierne kunne også utarbeide lokale planer som utgangspunkt for det konkrete fagplanarbeid på den enkelte skole. Det er først og fremst i arbeidet med de lokale fagplanene lærerne har behov for kompetanse i å ”lese” læreplanen. *”Det er først når kompetansemålene i fag er klare at man kan gå fra læreplanene til den faktiske undervisningen. I denne sammenhengen er det en nasjonal/statlig oppgave å utvikle veiledning om hvordan læreplanene for fag med kompetansemål kan tolkes, analyseres og operasjonaliseres lokalt”*. På det lokale nivået skal lærerne i arbeidet med læreplanen kunne operasjonalisere de fastsatte kompetansemålene ved å velge delmål, innhold og metode for undervisningen i faget.

(Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger Delrapport 2:20,145,146).

Det er tidligere i oppgaven beskrevet hvordan språket i læreplaner inneholder kompromissformuleringer og skjuler uenigheter ved å lage konsensusformuleringer. Dette kan gjøre innholdet i læreplanen uklart og er nyttig for læreren å kjenne til. Det er også redegjort for at Kunnskapsløftet inneholder flere kunnskapssyn, noe som har betydning for undervisningen og som læreren har nytte av å kunne reflektere over og drøfte. Læreplanen er et svært sammensatt dokument slik det er beskrevet i oppgaven, med språk, historikk, politiske formuleringer, læreplanteori og ikke minst de utdanningsmessige intensjonene læreren forutsettes å realisere ved implementeringen av den. På Utdanningsdirektoratets nettsider ligger veiledninger for lokalt læreplanarbeid og lokalt arbeid med fagplaner: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>. Det kan imidlertid diskuteres hvor konkrete og rettet mot arbeidet i skolen med elever disse er, men også i hvilken grad de klargjør skoleeiers ansvar for lærerens kompetanse.

Nedenfor fremstilles lærernes og skoleledernes muligheten for kompetanseheving innenfor læreplananalyse i følge spørreskjemaundersøkelsen.



Figur 6: Seksten skoleeiere, eller 84%, har vektlagt etterutdanningskurs for lærere og skoleledere med mer enn 5 timer. 16%, eller tre fylker har ikke sett dette temaet som så viktig at de har tilbudt kurs med varighet over fire timer. I et fylke har det ikke vært tilbud om kurs i det hele tatt.

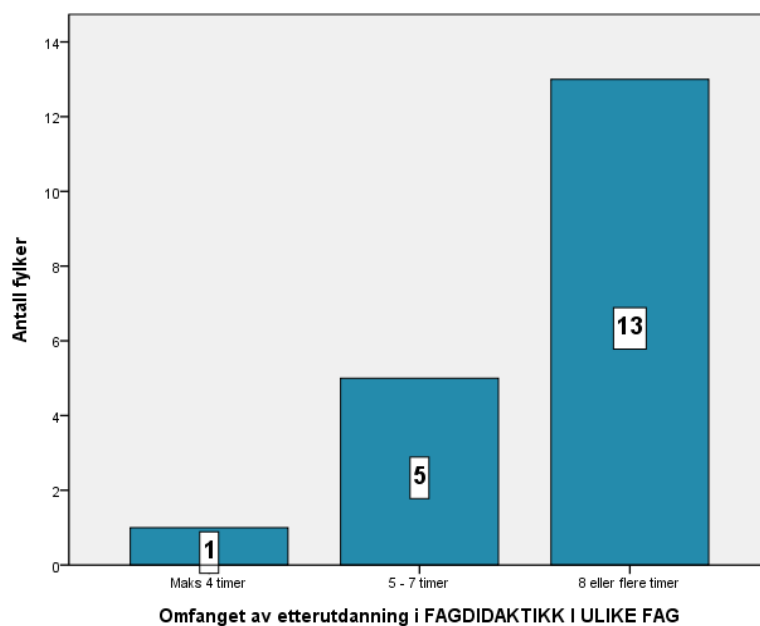
5.7 Omfanget av etterutdanning i fagdidaktikk i ulike fag

Fagdidaktikk kan beskrives som en bro mellom faget og pedagogikken. *"Didaktikk handler om vurderinger som ligger bak utvalg og struktureringer av undervisningens innhold.*

Fagdidaktikk er fagenes didaktikk, den handler om didaktiske overveielser i mer konkrete innholdsmessige sammenhenger, altså knyttet til det vi omtaler som fag". Svein Sjøberg viser i en modell hvordan naturfagets didaktikk ligger mellom og tar opp i seg pedagogikk og naturvitenskap, med hvert av de to fagområdenes innhold. Han fremhever at en god lærer skal ha generell pedagogisk kunnskap og beherske selve vitenskapsfaget. Det vil si at læreren må beherske fagstoffet slik at det gir mening for elevene med assosiasjoner, metaforer, bilder, eksempler og illustrasjoner som treffer elevene hjemme. (Sjøberg 1998:29-30,31,33,34).

Sjøberg omtaler naturfaget som undervisningsfag, men de fagdidaktiske prinsippene som presenteres, gjelder undervisning av skolefag generelt.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet kom fagplaner med kompetansemål og krav om nye lokale faglaner. Dette medførte ny og nærmere gjennomgang av utvalg, struktur og innhold i fagene, det vil si fagdidaktiske overveielser. Fagdidaktikk kan også ses i relasjon til differensiering og tilpasset opplæring.



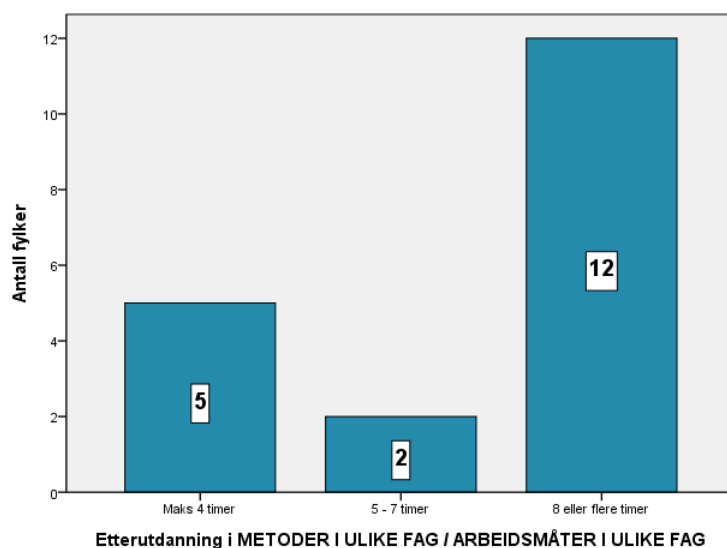
Figur 7: Fagdidaktikk er nært knyttet til undervisning og ble prioritert av skoleeierne. Atten skoleeiere, eller 95%, har gitt tilbud om etterutdanning i mer enn fem timer, tretten skoleeiere, eller 68%, har gitt tilbud om åtte timer eller mer etterutdanningskurs. En skoleeier har gitt mindre enn fire timer etterutdanning i temaet.

5.8 Omfanget av etterutdanning i metoder i ulike fag/ arbeidsmåter i ulike fag

”Et senralt element i en god opplæring, som jeg definerer som læringsfremmende undervisning, er metode” (Øzerk 2010:15). I all opplæring benyttes beslektede, like og ulike, metoder. Kyndige pedagoger tar i tillegg i bruk pedagogiske prinsipper, strategier og

arbeidsmåter i opplæringen og læreren skal organisere og presentere lærestoffet i samsvar med elevens forutsetninger og lærestoffets karakter og vanskegrad. Til dette trenger læreren et repertoar av metoder, fremgangsmåter, organiseringsformer og pedagogiske strategier. Pedagogisk metodologi er del av lærerens praktisk-pedagogiske kunnskap og den er med på å styrke lærerens profesjonskompetanse og pedagogiske kompetanse. Øzerk understreker betydningen av pedagogisk-metodologiske kunnskaper hos nyutdannede lærere og i etter- og videreutdanning av lærere. Dette vil gi kompetanseheving for lærere og kvalitetsheving av skolens undervisning. Han viser til sin erfaring fra skolen der lærere og pedagogisk-psykologiske rådgivere mangler pedagogisk-metodologisk kunnskap. Lærerne stiller spørsmål ved at de ikke har fått denne kunnskapen gjennom sin utdanning. (Øzerk 2010:16,18,19,22).

Metoder og arbeidsmåter knytter sammen og uttrykker den pedagogiske kunnskapen til læreren. I dette kommer lærerens forståelse av pedagogiske prinsipper, undervisningsfaget, differensiering, tilpasset opplæring, kunnskapssyn, kjennskap til læreplanens forutsetninger og vurdering frem. Valg og utforming av metoder er lærerens mulighet for å praktisere sin kunnskap om elevens læring, læreplan og undervisning.



Figur 8: I spørreskjemaundersøkelsen svarer fjorten skoleeiere, eller 74%, at lærerne har fått tilbud om etterutdanningskurs på fem timer eller mer. Fem skoleeiere, eller 26%, har gitt et tilbud som er på maks fire timer. Med tanke på at arbeidet med pedagogisk metodologi er av stor betydning for undervisningen, slik det er vist over, er ikke dette et godt tilbud om etterutdanning for lærerne i videregående skole.

5.9 Oppsummering

I dette kapittelet er det gjort rede for det statistiske materialet som er hentet fra spørreskjemaundersøkelsen i Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger av Erling Lars Dale og Kamil Øzerk. Ved å presentere resultatene fra undersøkelsen er skoleeiers tilbud om etterutdanning for lærere og skoleledere belyst. Dette gjelder kurs i forbindelse med innføringen av den nye læreplanen Kunnskapsløftet. De fleste fylkeskommunale skoleeierne har gitt det pedagogiske personalet kurstilbud, men det er variasjoner i størrelsen på kursene. I beskrivelsen av resultatet fra undersøkelsen, omtales bare tilbud over fire timer som tilfredsstillende. Hvis lærerne skal kunne fordype seg i temaene og bearbeide lærestoffet slik at de anvender det og forandrer sin undervisning, bør kursene ha en viss varighet. 58% av skoleeierne har gitt et reelt kurstilbud om differensiering og 75% om tilpasset opplæring. Dette er lite i forhold til vektlegging av temaet i Kunnskapsløftet og styringsdokumentene. Bare 74% har gitt et tilbud innenfor utarbeidelse av kompetansebaserte vurderingskriterier, et sentralt tema i den nye læreplanen. Når det gjelder motivasjon, er andelen skoleeiere som har gitt etterutdanningskurs 32%. Dette er lavt. Det er 84% som har gitt tilbud om kurs i læreplananalyse ved innføringen av en ny læreplan. Fagdidaktikk ligger nær undervisningsfagene og innenfor dette temaet har 95% av skoleeierne tilbudt kurs. Etterutdanningskurs i metoder i ulike fag er tilbudt hos 74% av skoleeierne. Dette er et tema som vektlegges i Prinsipper for opplæring i Kunnskapsløftet, sammen med tilpasset opplæring (<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>).

Det er allerede nevnt at en skoleeier representerer alle videregående skoler og lærere i et helt fylke, slik at konsekvensen er stor når en fylkeskommune ikke gir tilbud om kurs. Satsningen på etterutdanningskurs gjelder både skoleledere og lærere og fordelingen mellom disse gruppene kommer ikke frem. Det er også usikkert hvor mange lærere i fylket som opplever å få tilbud om kurs.

I kapittel seks følger drøfting, sammenfatning og konklusjon. Resultatene fra undersøkelsen i del to knyttes sammen med teoretiske aspekter fra del en, om lærerens kompetanse og implementering av læreplanen Kunnskapsløftet.

6 DRØFTING, SAMMENFATNING OG KONKLUSJON

I dette kapitlet drøftes utdanningspolitiske standpunkt i offentlige dokumenter, teoristoff og resultater fra den empiriske undersøkelsen i kapittel fem, med utgangspunkt i oppgavens problemstillinger. Selve drøftingen deles i to for å ivareta de to problemstillingene oppgaven bygger på:

1) I hvilken grad er lærerens kompetanse et satsningsområde i skolen og er det samsvar mellom det styringsdokumentene sier og lærerens situasjon?

2) Hvilken type kompetanse skal læreren ha og i hvilken kontekst skal denne kompetansen forstås?

Etter dette kommer sammenfatning og til slutt konklusjon.

6.1 I hvilken grad er lærerens kompetanse et satsningsområde i skolen og er det samsvar mellom det styringsdokumentene sier og lærerens situasjon?

Kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere fremheves som viktige for skolen i St.mld.30 (2003-2004). Den samme meldingen fremhever kompetanse som en kombinasjon av kunnskaper og kreativitet (Dale 2010:24). I St.mld.nr.11 (2008-2009) legges OECD's definisjon til grunn, ”*der kompetanse er summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter*”. Den formelle kompetansen er ikke nok, den må manifestere seg og være grunnlag for utførelse av lærerens oppgaver (St.mld.nr.11 (2008-2009):47). Erling Lars Dale knytter kompetanse innenfor fag,

fagdidaktikk, didaktisk teori og pedagogikk til lærerens profesjonsgrunnlag og peker på at ansvar for det man sier og gjør hører inn under kompetansebegrepet. Ansvar referer til autonomi og legitimering av det en gjør (Dale 2008:26). Gjennom dette forstås lærerens kompetanse som kunnskaper, ferdigheter, refleksjon, kreativitet og personlige kvaliteter hos læreren. Disse ferdighetene og egenskapene gir seg til kjenne gjennom lærerens praksis der læreren er ansvarlig for sin undervisning. Kamil Øzerk beskriver kompetansebegrepets formelle og reelle side. Kompetanseutvikling kan knyttes til en forventning om at reell kompetanse overgår krav til formell kompetanse (Øzerk 2010:44,47). Ved innføring av ny læreplan kan det forventes at det stilles nye krav til lærerens kunnskap og kompetanse i implementeringsprosessen. Det er spenning knyttet til om den formelle kompetansen dekker kravet til reell kompetanse.

Lærerens kompetanse er knyttet til implementeringen av læreplanen Kunnskapsløftet. I oppgaven er det beskrevet hvordan resultater fra nasjonale og internasjonale forskningsrapporter og prosjekter initierte prosessen med en ny læreplan. Det er også beskrevet hvordan LK06 pålegger skoleeier ansvar i implementeringen av læreplanen og hvilke prinsipper for undervisning lærerne må realisere i sin yrkesutøvelse. Sosial og kulturell kompetanse, motivasjon og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, vurdering og samarbeid med hjemmet, er prinsipp for opplæringen som læreren skal ivareta sammen med hensyn til kompetansemål for fag og læreplanens generelle del (<http://www.udir.no/Lareplaner/>).

I stortingsmeldingene som følger etter og er knyttet til LK06, omtales lærerens kompetanse som viktig og som noe som må forbedres og som det satses på. I oppgavens kapittel 3.4. er utsagn fra stortingsmeldingene satt inn i en tabell for å synliggjøre hvordan lærerrollen og lærerens kompetanse vektlegges og utdypes. Meldingene gir et samlet inntrykk av at regjeringen satser på kompetanseutvikling for lærerne og at den viktigste faktoren for elevenes læring er læreren og lærerens kompetanse. Strategien med ”Kompetanse for utvikling fremheves” og den økonomiske satsningen tallfestes. Når det gjelder å beskrive hva lærerens kompetanse er, kommer ikke dette tydelig frem i meldingene. Men, i St.mld.nr.30 (2003-2004) står det at ”De må ha faglig kompetanse på en rekke områder, pedagogisk kompetanse til å lede en gruppe elever, og de må kunne spille på et repertoar av arbeidsformer og virkemidler”. I den samme meldingen gis det uttrykk for at lærerkompetansen svikter på viktige felt og at staten ønsker et betydelig kompetanseløft blant lærerne for at intensjonene i

læreplanen skal realiseres. Det er behov for både etter og videreutdanning for lærerne (St.mld.nr.30 (2003-2004):24,121,101,98). Lærerens kompetanse har betydning for elevens læring og i stortingsmeldingene gis det uttrykk for at det satses på at lærerne skal gis mulighet for kompetanseutvikling. Av den grunn bør konsekvensen være handling, ikke bare ord. For å aktualisere problemstillingen i oppgaven er det interessant å se hva de politiske partiene sier om nødvendigheten og muligheten for etter- og videreutdanning kompetanseheving for lærerne.

Tabell 2 Fra partienes politiske program 2009-2013

Høyre:
For å gjenreise lærerens autoritet vil Høyre - styrke etter- og videreutdanningstilbudet ved å gjøre det obligatorisk og systematisk. - innføre en godkjenningsordning for lærere knyttet til kompetanseheving gjennom systematisk etterutdanning. (http://www.e-pages.dk/hoyre/)
Venstre:
Lærere må hele tiden ha rett og plikt til å fornye og videreutvikle sin fag- og yrkeskompetanse. Derfor vil Venstre innføre et lærerløft, et kompetanseår, slik at den formelle kompetansen heves og fornyes med jevne mellomrom for alle lærere i alle fag. Kostnadene ved en slik ordning skal dekkes gjennom et spleiselag mellom stat og kommune (http://www.venstre.no/).
Kristelig Folkeparti:
Gode arbeidsvilkår omfatter blant annet utfordringer og muligheter til videre faglig og pedagogisk utvikling og kompetanseheving (http://www.krf.no).
Senterpartiet:
Styrke læreren som pedagog og sikre rett og plikt til gjennomføring av videreutdanning og kompetansehevede tiltak som for eksempel hospitering. Desentraliserte tilbud er viktig for å nå dette målet (http://www.senterpartiet.no/).
Fremskrittspartiet:
Det bør også innføres rett og plikt til etterutdanning og videreutdanning (http://www.frp.no/).
Arbeiderpartiet:
Vil fortsette satsingen på etter- og videreutdanning i skolen (http://arbeiderpartiet.no/)
Sosialistisk Venstreparti:
SV vil arbeide for en jevnlig og systematisk kompetanseutvikling for alle lærere. Det bør stilles krav til hver enkelt skole om å ha en helhetlig, forpliktende utviklingsplan for kompetanseheving, knyttet til skolens kompetansebehov (http://sv.no/).

Det kommer frem en like stor enighet mellom de politiske partiene som i eksemplene fra stortingsmeldingene. Selvfølgelig kan ikke alle standpunkt i offentlige og politiske dokument gjennomføres, men de gir uttrykk for retning og vilje og må kunne forfølges i en viss grad. Uansett hvilket eller hvilke parti som skal styre etter 2013 kan det i følge partienes program forventes at det satses på etter og videreutdanning for læreren.

Samsvaret, mellom det styringsdokumentene sier om lærerens kompetanse som satsningsområde i skolen og lærerens situasjon i skolen, synliggjøres i gjennomføringen av strategien ”Kompetanse for utvikling”. Det samme gjelder for resultatene fra spørreundersøkelsen i kapittel fem.

Videreutdanningsstrategien for kompetanseutvikling for lærerne har utgangspunkt i Kvalitetsutvalgets arbeid i forkant av St.mld.nr.30 (2003-2004). Strategien er nevnt i flere stortingsmeldinger og Kunnskapsdepartementet presenterer den gjennom to dokumenter i 2008/9 og 2011. Dette er det redegjort for i kapittel tre, der den politiske historikken for strategien og statens, organisasjonenes, skoleeiers og lærernes forpliktelser og muligheter kommer frem.

Når det gjelder gjennomføring og satsning i samsvar med strategien Kompetanse for utvikling, påpekes det i St.mld.nr.19 (2009-2010) at statsbudsjettet for 2010 la opp til at 2500 lærere kunne ta videreutdanning på deltid, men at det pr. 1.mai 2010 bare var 1650 søkere til plassene. Dette tallet var det selvfølgelig ønskelig å øke (St.mld.nr.19 (2009-2010):30). I stortingsmeldingen kommer det også frem at 70% av lærerne ønsker mer etter og videreutdanning. Hvorfor 850 plasser av 2500 ikke fylles, når ordningen er god for lærerne og etterspørselen blant lærerne stor, er et spørsmål til ettertanke.

Fagtidsskriftet Utdanning nr.15, 2011, omtaler ordningen med videreutdanning for lærerne. Det kommer frem at av 2500 studieplasser står 1000 plasser ubrukt, selv om 4000 søkte på plassene, og at videreutdanningstilbud ble avlyst på grunn av manglende oppslutning. (Utdanning nr.15, 23.september 2011:16,15).

”Kompetanse for kvalitet Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015”, viderefører ordningen med kompetanseutvikling for lærerne. Det påpekes her at finansieringen og organiseringen av ordningen har vært en utfordring for skoleeierne, noe som har gjort at færre enn ønskelig har kunnet delta. Derfor endres statens tilskudd til å dekke 50% av vikarkostnadene til skoleeiere som får tildelt studieplasser. Skoleeier skal dekke 25% av

vikarkostnadene og læreren selv 25%. Skoleeier skal også dekke kostnader til reise, opphold, læremidler og annet til studiene (Kompetanse for kvalitet Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015:16). Det var uenighet om endringen av lærerens bidrag fra 20% til 25% i lærerens organisasjoner. Men, alle organisasjonene skrev under på strategidokumentet, slik at skoleeier er kommet i møte av både staten og lærerne. Det må også nevnes at skoleeierne ga over 3000 lærere videreutdanning etter andre ordninger i 2009/2010 (Utdanning nr.15, 23.september 2011:16). Dette kan være ordninger der læreren selv i større grad tar det økonomiske og arbeidstidsmessige ansvaret.

Strategidokumentene Kompetanse for kvalitet 2009-2012 og 2012-2015 forplikter skoleeierne til selv å delta og til å legge til rette for at lærere og skoleledere får del i videreutdanningsstrategien (Kompetanse for kvalitet 2009-2012:9, Kompetanse for kvalitet 2012-2015:11). På Utdanningsdirektoratets nettsider opplyses det nå at skoleeierne samlet har godkjent ca.1840 søknader om videreutdanning for studieåret 2012/2013, og at alle disse får studieplass (<http://www.udir.no/Utvikling/Etter-og-videreutdanning/>). Det totale antallet er likevel mindre enn det ble lagt opp til i stasbudsjettet for 2010. Rektor ved den enkelte skole og skoleeier skal godkjenne søknader før de sendes til Utdanningsdirektoratet. Det er dette leddet, som i følge artikkelen i Utdanning nr.15/2011, ikke har fulgt opp interessen fra lærerne.

Staten legger gjennom sine strategidokumenter opp til at lærere skal ha mulighet for videreutdanning med ordnet økonomi og arbeidstid og det kan sies at lærerens kompetanse er et satsningsområde i skolen. Men, gjennomføringen av ordningen har ikke vært i samsvar med de utdanningspolitiske intensjonene. Skoleeierne har ikke fulgt opp intensjonene i Kompetanse for kvalitet Strategi for etter og videreutdanning.

I oppgavens Del II presenters en spørreskjemaundersøkelse for lærere i videregående skole. Dette gjelder skoleeierens tilbud om etterutdanningskurs for lærere og skoleledere ved implementeringen av LK06. Temaene kursene gjelder er sentrale for intensjonene i læreplanen. Undersøkelsen viser at 58% av skoleeierne har gitt et reelt kurstilbud om differensiering og 75% om tilpasset opplæring. Dette er lite i forhold til hvordan temaene vektlegges i Kunnskapsløftet og styringsdokumentene. 74% har gitt et tilbud innenfor utarbeidelse av kompetansebaserte vurderingskriterier, et sentralt tema i den nye læreplanen. Når det gjelder motivasjon, er andelen skoleeiere som har gitt etterutdanningskurs bare 32%. Innenfor temaet læreplananalyse har 84% av skoleeierne gitt tilbud om kurs ved innføringen

av en ny læreplan. Fagdidaktikk ligger nær undervisningsfagene og innenfor dette temaet har 95% av skoleeierne tilbudt kurs. Etterutdanningskurs i metoder i ulike fag er tilbudt hos 74% av skoleeierne.

De fylkeskommunale skoleeierne representerer videregående skoler, skoleledere og lærere i et helt fylke, slik at konsekvensen er stor når en fylkeskommune ikke gir tilbud om kurs.

Satsningen på etterutdanningskurs gjelder både skoleledere og lærere og det kommer ikke frem i undersøkelsen i hvilken grad kurs er tilbudt de ulike gruppene. Det er også usikkert hvor mange lærere i fylket som opplever å få tilbud om kurs. Det som kan sies er at ikke alle lærere kan ha fått tilbud om etterutdanningskurs i de sentrale emnene. Kurs i differensiering og motivasjon utmerker seg med lav prosentdel, men kurs i tilpasset opplæring, utarbeidelse av kompetansebaserte kriterier, læreplananalyse og metode er heller ikke tilbudt i tilstrekkelig grad. Disse temaene gjelder sentrale deler av LK06 og implementeringen av læreplanen med nye prinsipper for undervisningen.

Det er fremhevet i oppgaven at skoleeierne har ansvar for at lærerne har den kompetansen de trenger og for kompetanseutviklingen ved sine skoler. De nasjonale intensjonene er svært oppløftende og gode, men de realiseres ikke gjennom skoleeierne, som i stor grad er pålagt ansvaret for gjennomføringen. Hvorfor det ikke skjer ligger utenfor det denne oppgaven tar for seg, men det er et interessant område.

6.2 Hvilken type kompetanse skal læreren ha og i hvilken kontekst skal denne kompetansen forstås?

Kunnskapsløftet skal gjennomføres som læreplan og reform. Læreplanen for Kunnskapsløftet i skolen setter premissene for undervisningen og det er i samsvar med intensjonene i planen at læreren skal anvende sin kompetanse.

LK06 består av Generell del, Prinsipper for opplæringa med Læringsplakaten og Fagplaner med kompetansemål.

Flere kunnskapssyn kan beskrives innenfor LK06 slik det er redegjort for i kapitlene 1.4.3. og 2.4. Kunnskapssosiologisk tilnærming til kunnskap knyttes til skolens muligheter for valg av

lærestoff, organiseringsformer, arbeidsmåter og metoder. Fagplaner med kompetansemål karakteriseres mer som et vitenskpsfilosofisk eller tradisjonalistisk kunnskapssyn (Øzerk 2006:253-254). Den Generelle delen i LK06 uttrykker at elevene skal komme frem til samme kunnskap, i Prinsipper for opplæringen er læreplanen prosessorientert og fagplanene representerer en målrelatert læreplan (Engelsen i Dale:2009:80-81). I tillegg kan synet på praktisk og teoretisk kunnskap i læreplanen problematiseres i relasjon til Kunnskapssamfunnet. Disse kunnskapsynene trer ikke tydelig frem i planen, men de har betydning for hvordan læreren skal forstå læreplanen og forene intensjonen i den i sin undervisning. Språket i læreplaner og offentlige dokumenter er gjerne preget av pluralistiske kompromissformuleringer og harmoni- og konsensusformuleringer. Læreplanteksten er et av lærerens arbeidsredskaper, men en tekst som skjuler uenighet eller inneholder kompromisser er vanskelig tilgjengelig. Kunnskap om læreplan og læreplananalyse, ved implementering av ny læreplan, har betydning for lærerens praksis.

LK06 fremhever de kommunale og fylkeskommunale skoleeierens ansvar for implementeringen av reformen og læreplanen. Skoleeierne skal lage lokale rammer og eventuelt utarbeide lokale fagplaner, eller ta initiativ til at dette gjøres. Disse skal ledere og lærere ved skolene arbeide videre med (Engelsen 2009:78). Det betyr at læreren må ha kompetanse i læreplanarbeid.

“Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre.” Slik innledes Generell del i LK06. Grunnutdanningen skal være slik at den utruker for å være del av dagens og fremtidens samfunn. *“Omstilling og dermed kunnskapsfornying vil vere det stabile livsinnslag”*. Det legges vekt på demokrati, nasjonal bevissthet og internasjonal bevissthet. Eleven skal utvikle selvstendighet og egne evner, men samtidig være en bevisst deltager i samfunn og demokrati. Verdigrunnlaget, menneskesynet og hva som ligger av oppgaver i opplæringen, utdypes gjennom beskrivelsen av de syv mennesketypene (<http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>). Læreren skal ha kompetanse slik at intensjonene i læreplanen ivaretas gjennom undervisningen og elevene forberedes og rustes for deltakelse i fremtidens samfunn.

Prinsipp for opplæringa er en del av grunnlaget for å utvikle kvaliteten i grunnopplæringen og for systematisk vurdering i skole og lærebedrift. Fellesskolen skal bygge på og sikre mangfoldet i elevens bakgrunn og forutsetninger. Lærerens og instruktørens kompetanse og rolle nevnes spesielt i et eget avsnitt i denne delen av LK06. De beskrives som tydelige ledere

som skaper forståelse for opplæringens formål og som dyktige og engasjerte formidlere og rettleidere. Den sammensatte kompetansen deres beskrives som faglig kunnskap, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og rettleiding. Flerkulturell kompetanse og kunnskap om læringsstrategier nevnes også (<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/>).

Elevenes sosiale og kulturelle kompetanse omtales i Prinsipper for opplæringa. De skal utvikle sosial tilhørighet og mestre ulike roller i samfunnslivet slik at dette gir grunnlag for refleksjon. Elevmedvirkning i demokratiske prosesser skal forberede eleven for samfunnsengasjement. Motivasjon for læring, det at elevene har lyst til å lære og holder ut i læringprosessen, fremheves i denne delen av LK06. Dette gir føringer for læreren som skal legge til rette for at elevene utvikler kunnskap og nødvendige ferdigheter gjennom undervisningen.

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i skolen. *“Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noe til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å mestre og å nå måla sine”* Alle elever skal møte utfordringer de kan strekke seg mot og som de kan mestre. De skal møtes ut fra sin bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent. Læreren skal legge til rette for at eleven kan utvikle seg gjennom arbeidet med fagene, i et inkluderende læringsmiljø (<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>).

Fagplaner med kompetansemål, der de grunnleggende ferdighetene er integrert, er et kjennetegn ved LK06. I tilknytning til denne delen av læreplanen må læren ha faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse for å utforme undervisning, bestemme lærestoff og metoder for at hver elev skal nå fagets kompetansemål.

Lærerens kompetanse skal være slik at læreplanens intensjoner og premisser realiseres gjennom undervisningen. LK06 tydeliggjør krav til lærerens kompetanse gjennom kravene som stilles til kunnskapen og ferdighetene elevene skal tilegne seg og utvikle gjennom opplæringen. I Prinsipper for opplæringen understrekes det at eleven skal møte utfordringer ut fra sine forutsetninger gjennom opplæring og undervisning som er tilpasset deres forutsetninger. Læreren skal ha faglig kunnskap, kunne formidle faget, og organisere læringsarbeidet. Figur 1 i kapittel 3.5. viser hvordan Darling-Hammond og Bransford har begrepsfestet en kunnskapsbase for undervisning. Elementer fra LK06 kan plasseres i denne

modellen, der den kategoriserer lærerens kompetanse i tre hovedområder. Darling-Hammond ser på undervisning i lys av læring og læringsprosess og vektlegger prinsipper som gjelder menneskets kognitive utvikling, kunnskap om læreplan, undervisningsstrategier, undervisningens sosiokulturelle kontekst, metode, vurdering, lærerens egenrefleksjon og det profesjonelle samarbeidet med andre lærere. Prinsippene for undervisning ordnes i kategoriene kunnskap om eleven, kunnskap om læreplanen og kunnskap om undervisning. Mellom kategoriene er det interaksjoner, de påvirker hverandre (Darling-Hammond 2006:80,84). Områder beskrives hver for seg, men sammen danner de en helhet. I feltet der de tre områdene overlapper hverandre, befinner lærerens praksis eller visjon seg, det vil si når læreren ivaretar eleven, læreplanen og undervisningen. Lærerens kompetanse innebærer kunnskap og ferdigheter innenfor hvert av de tre feltene og læreren utøver sin praksis i samfunnskonteksten. Figuren ordner og synliggjør lærerens sammensatte arbeidsoppgave og ansvar og den er et redskap for å se på hvilke felt lærerens kompetanse kan utvikles og styrkes. LK06 og de utdanningspolitiske dokumentene omtaler i første rekke lærerens kompetanse som faglig, pedagogisk, didaktisk, å kunne spille på et repertoar av arbeidsformer og virkemidler, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og rettledning. Kompetanse for læreplanarbeid kommer ikke frem slik som det gjør hos Darling-Hammond, som del av den helhetlige kompetansen til læreren.

Resultater fra NIFU Rapportene 34/2011 og 35/2011, peker på at det er vanskelig å finne sammenheng mellom lærerens undervisningsformer og elevresultatene og at foreldrenes bakgrunn er avgjørende for elevenes prestasjoner og utvikling. Disse resultatene er forskjellige fra de som referes i Darling-Hammonds litteratur der det fremheves en sammenheng mellom lærerens kompetanse og undervisning som gir gode elevresultater:

- Det er sammenheng mellom lærerens utdanningsnivå og elevresultatene (Darling-Hammond (2006:19).
- Lærerens formelle kompetanse har større innvirkning på elevens resultater enn elevens sosioøkonomiske status (Darling-Hammond (2006:21).
- Lærerens pedagogiske og metodiske utdanning har positiv betydning for elevenes prestasjoner (Darling-Hammond (2006:32).

- Lærerens faglige kunnskap har større betydning for elevprestasjonen på høyere trinn, men lærerens pedagogiske og metodiske bakgrunn har nær sammenheng med hvor effektiv læreren er i sin undervisning (Darling-Hammond (2006:33).

Rapportene fra NIFU presenterer funn som sier at foreldrenes utdanningsnivå er av stor betydning for barnas prestasjoner på skolen. Men, det må nevnes at NIFU Rapport 35/2011 også referer til en studie som påpeker at effekten av foreldrenes utdanningsnivå er robust, men at det antydes at det er mulig å redusere noe av forskjellene (NIFU Rapport 35/2011:152). I de offentlige styringsdokumentene som ligger til grunn i oppgaven, fremheves lærerens kompetanse som avgjørende for elevens læring. Dette understøttes av teori og forskningsresultater fra Darling-Hammond. Likevel, funnene i NIFU rapportene må tas alvorlig med tanke på sosial reproduksjon. Utfordringen for skolen ligger i å tilby hver elev tilfredsstillende undervisning gjennom kompetente lærere slik at elever erfarer like muligheter.

Lærere lærer slik eleven lærer. Lærerens læring følger et utviklingsløp og refleksjon over læringen er like nyttig i lærings- og forbedringsprosessen for læreren, som for eleven (Darling-Hammond 2005:29). Dette, sammen med resultatene fra forskning og teori om lærerens betydning for elevene, understreker viktigheten av at lærerne får mulighet til kompetanseutvikling.

6.3 Sammenfatning

Oppgaven tar for seg lærerens kompetanse og implementering av læreplanen Kunnskapsløftet 2006. To problemstillinger knyttes til temaet; 1. I hvilken grad er lærerens kompetanse et satsningsområde i skolen og er det samsvar mellom det styringsdokumentene sier og lærerens situasjon? 2) Hvilken type kompetanse skal læreren ha og i hvilken kontekst skal denne kompetansen forstås? Drøftingsdelen tar utgangspunkt i denne todelingen. Lærerens kompetanse beskrives og drøftes ut fra offentlige styringsdokumenter, teoristoff og resultater fra det statistiske materialet i oppgaven. Nasjonale myndigheter legger opptil kompetanseutvikling for lærerne og lærerne selv ønsker det, men skoleeierne peker seg ut som leddet som forsinker prosessen. Når det gjelder hvilken type kompetanse læreren skal ha drøftes dette med utgangspunkt i de tre delene i LK06 og det knyttes opp til Darling-

Hammonds teorier. Figuren som begrepsfester en kunnskapsbase for undervisning er viktig i drøftingen.

6.4 Konklusjon

I oppgaven forkuseres det på lærerens kompetanse og implementeringen av læreplanen Kunnskapsløftet 2006. Problemstillingene er knyttet til den prosessen. Det er hentet frem teori og utdanningspolitiske dokumenter for å belyse temaet og for å aktualisere implementeringsprosessen. Gjennom forskning og offentlige dokumenter som er referert i oppgaven, understrekes lærerens betydning for elevens læring. Det er eleven skolen dreier seg om, men for at eleven skal lære og trives er skolen avhengig av dyktige lærere. Øzerk omtaler lærerens behov for reell og formell kompetanse. Når den reelle pedagogiske kompetansen læreren stilles overfor overgår lærerens formelle kompetanse, er kompetanse-heving eller utvikling nødvendig. Krav om endringer ut fra lover, bestemmelser, samfunnsutvikling, elevmasse og andre utfordringer aktualiserer dette (Øzerk 2010: 44, 47). Ved innføringen av LK06 kan det vel sies at lærerne møtte en slik utfordring. Dette bekreftes slik:

”Kvalitetsutvalget fremhever behovet for å satse både på etterutdanning og videreutdanning, og viser til at kompetanseutvikling er nødvendig for å realisere de fleste av forslagene utvalget fremmer” (St.mld.nr.30(2003-2004):98).

Utviklingen av kvalitetsvurderingssystemer er sentralt i Kunnskapsløftet som utdanningsreform (Underviesanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger:3). Elevresultatene fra tester ses som indikator på undervisningens kvalitet og når resultatene på nasjonale og internasjonale tester er dårligere enn forventet, letes det etter forklaringer og årsaker. Erling Lars Dale omtaler hvordan årsaken til elevens nederlag i utdanningssystemet, forklares i samfunnet som lærernes manglende evner og kompetanse (Dale 2008:323). Som lærer oppleves ansvaret for elevens læring og læringsresultater reelt. Læreren har ansvar for egen kompetanse og for å være faglig skikket og må ta utfordringen som ligger i dette.

Det belyses i oppgaven hvordan myndighetene har vilje og strategi for at skolen og lærerne skal ha kompetanseutvikling. Men, slik det er påpekt flere ganger, er ikke gjennomføringen i samsvar med intensjonene. I kapittel 2.7.5. refereres det til en undersøkelse der det kommer frem at 70% av lærerne ønsker mer etter og videreutdanning (St.mld.nr.19 (2009-2010):30).

En artikkel i Utdanning 15/2011 omtaler ”Kompetanse for kvalitet”, Strategi for videreutdanning for lærere i grunnskole og videregående skole 2009-2012, og det vises til at færre lærere enn det er lagt opp til fra myndighetene side får tilbud om videreutdanning. Det fremheves at skoleeierne ikke oppfyller sine forpliktelser (Utdanning nr.15, 23.september 2011:16,15). Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen i kapittel fem, viser også at det er en tilbakeholdenhet blant skoleeierne i å tilby etterutdanningskurs for lærere og skoleledere ved implementeringen av LK06.

Lærerne ønsker kompetanseheving, myndighetene ønsker det, likevel gjennomføres det ikke. Selvfølgelig er det forklaringer på hvorfor intensjonene ikke etterfølges, men: *”Skoleeier har det formelle ansvaret for å etterspørre og utvikle lærernes kompetanse. I tilknytning til reformer i skolen vil det være naturlig for staten å bistå skoleeier i en særskilt satsning på kompetanseutvikling, slik det gjøres gjennom ”Kompetanse for utvikling”....”* (St.mld.nr.16 (2006-2007):64). I strategidokumentet Kompetanse for utvikling 2012-2015, tar staten en større andel av vikarkostnadene når skoleeiere får tildelt studieplass for lærere. Læreren selv tar også en større andel (Kompetanse for kvalitet Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015:16) slik at ordningen lettere skal gjennomføres. Det synes da som et lavt tall, når 1840 lærere på landsbasis, fra hele grunnopplæringen, får tilbud om videreutdanning i år (<http://www.udir.no/Utvikling/Etter-og-videreutdanning/>).

For at denne strategien skal lykkes og utgjøre et reelt tilbud, er det viktig at skoleeierne gjør muligheten for videreutdanning kjent for lærerne og at de er aktive i å kartlegge kompetansebehov, slik de er pålagt. *”Kommuner og fylkeskommuner skal kartlegge behov for kompetanseutvikling hos det pedagogiske personalet og på den enkelte skole i samarbeid med partene”* (Kompetanse for Kvalitet 2012-2015:11). Dette er nødvendig for at lærerne skal erfare at løftene i de utdanningspolitiske dokumentene holdes. I en artikkel på Utdanningsforbundets nettsider hevdes det, med tall fra Statistisk sentralbyrå, at Norge i 2020 vil mangle 18 000 lærere. Mange nyutdannede lærere slutter etter to år i yrket og 37 000 lærere har valgt et annet yrke. (<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Vil-mangle-18000-larere/>). En faktor for å beholde lærere er å gi dem reelle muligheter for kompetanseutvikling.

Resultater fra to rapporter fra NIFU er referert i oppgaven. Det frem at foreldrenes utdanningsnivå er avgjørende for elevenes prestasjoner i skolen og at det er funnet få

sammenhenger mellom skolekultur og elevresultater, men at det er vanskelig å si hvordan årsaksretningen er. Likevel pekes det på at skolen og læreren har betydning for elevens læring og det henvises til annen forskning som bekrefter dette. Disse resultatene forteller om elevenes ulike forutsetninger og muligheter og kan være en påminner om at de elevene som ikke har velutdannede foreldre trenger gode lærere i enda sterkere grad, for å lykkes. Dette knytter problematikken til sosial reproduksjon, men det temaet ligger utenfor oppgavens rammer.

Kunnskapsløftet skal gjennomføres som læreplan og reform og lærerens kompetanse må forstås i relasjon til læreplanen. Læreren er ansvarlig i forhold til lover, forskrifter og læreplan i sin yrkesutøvelse og skal operasjonalisere det læreplanen pålegger. De ulike kompetanseområdene læreren skal operere innenfor i samsvar med LK06, er behandlet i oppgaven og de knyttes til Darling-Hammonds begrepsfesting av en kunnskapsbase for undervisning. Lærerens helhetlige kompetanse angår eleven, læreplanen og undervisningen. Læreren utøver sin praksis i samfunnet og må forstå sin rolle i den konteksten. I læreplanen og i de utdanningspolitiske dokumentene legges føringer og forpliktelser for lærerens arbeid, og det er viktig for læreren å kunne forstå disse og begrunnelsene for dem. Læreren er en selvstendig fagperson som gjør valg, planlegger og handler innenfor de rammer som er gitt i lov, forskrifter, utdanningspolitiske dokument, læreplan og lokale planer. Men, det er i relasjonene til elevene, at undervisningen skjer. I disse situasjonene har læreren gjort valg ut fra sin kunnskap om og forståelse av elevens utvikling og læring, læreplanens innhold og undervisningsfag og metode. Dette kan synes som en umulighet, fordi så mange elementer skal tas hensyn til samtidig. Likevel, det er slik undervisning er og det krever kompetanse.

Å lære er det mest spennende mennesker gjør. Det mest utfordrende er å undervise.

Litteraturliste

Dale, Erling Lars (2008): Fellesskolen-reproduksjon av sosial ulikhet. Cappelen Damm AS

Dale Erling, Lars (2008): Fellesskolen-skolefaglig læring for alle. Cappelen Damm AS

Dale, Erling Lars (2010): Kunnskapsløftet På vei mot felles kvalitetsansvar? Oslo: Universitetsforlaget

Dale, Erling Lars, Britt Ulstrup Engelsen, Berit Karseth. Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform. Sluttrapport. Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt, Forskningsprosjektet ARK

Dale, Erling Lars (2008): Pædagogik og professionalitet. Århus: Forlaget Klim

Dale, Erling Lars, Kamil Øzerk: Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger. Delrapport 2. Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt, Forskningsprosjektet ARK

Dale, Erling Lars, Jarl Inge Wærness (2006): Vurdering og læring i en elevaktiv skole. Oslo: Universitetsforlaget AS

Darling-Hammond, Linda (2006): Powerful teacher education Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint

Darling-Hammond, Linda, Pamela LePage, John Bransford (2005) "Introduction" I: Linda Darling-Hammond (red.): Preparing teachers for a changing world. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint

Darling-Hammond, Linda (1997): The right to learn. A Blueprint for Creating Schools That Work. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint

Engelsen, Britt Ulstrup (2008): Kunnskapsløftet; Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter Rapport nr.1 Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt, Forskningsprosjektet ARK

Engelsen, Britt Ulstrup (2009): "Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06" I: Erling Lars Dale (red.): Læreplan i et forskningsperspektiv. Oslo: Universitetsforlaget AS

Hjardemaal, Finn, Thor Arnfinn Kleven, Knut Tveit (2002) Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo: Unipub forlag og forfatteren 2002

Jelstad, Jørgen, Fred Harald Nilssen(2011): ”Kompetanse for kvalitet. Kommuner boikotter satsing” I: Utdanning 15/2011 ”14-17”

Kompetanse for kvalitet Strategi for videreutdanning av lærere 2009-2012, Kunnskapsdepartementet

Kompetanse for kvalitet Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015, Kunnskapsdepartementet

Kjeldstadli, Knut (1999): Fortida er ikke hva den en gang var En innføring i historiefaget. Oslo: Universitetsforlaget AS

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006.

NIFU Rapport 34/2011: Skolekultur og elevresultater

NIFU Rapport 35/2011: Elevers prestasjonsutvikling-hvor mye betyr skolen og familien?

Sjøberg, Svein (1999): Naturfag som allmenndannelse, en kritisk fagdidaktikk. Oslo: Ad Notam Gyldendal

St.mld. nr.30 (2003-2004) Kultur for læring

St.mld.nr.16 (2006-2007)og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring

St.mld. nr.31 (2007-2008) Kvalitet i skolen

St.mld. nr.11 (2008-2009) Læreren- rollen og utdanningen

St.mld.nr.44 (2008-2009) Utdanningslinja

St.mld.nr.19 (2009-2010) Tid til læring-oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport

Meld.St.22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet

Øzerk, Kamil (2006): Opplæringsteori og læreplanforståelse Revidert utgave. Opplandske Bokforlag

Øzerk, Kamil (2010): Pedagogikkens Hvordan Lærerens rolle, kompetanse og betydning.
Oslo: Cappelen Damm

<http://www.udir.no/Lareplaner> (april 2012)

<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/> (april 2012)

[http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket-/](http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket/) (april 2012)

<http://ed.stanford.edu/faculty/ldh> (mars 2012)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025> (16.05.12)

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/> (april 2012)

<http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html> (19.04.12)

<http://www.e-pages.dk/hoyre/> (22.04.12)

<http://www.venstre.no/> (22.04.12)

<http://www.krf.no> (22.04.12)

<http://www.senterpartiet.no/> (22.04.12)

<http://www.frp.no/> (22.04.12)

<http://arbeiderpartiet.no/> (22.04.12)

<http://sv.no/> (22.04.12)

<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/Vil-mangle-18000-larere/> (15.05.12)